



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

ADNA DOS SANTOS SOUSA

**TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000:
ENTRE PRESCRIÇÕES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

CAMPINA GRANDE – PB
2023

ADNA DOS SANTOS SOUSA

**TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: ENTRE
PRESCRIÇÕES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva.

CAMPINA GRANDE – PB
2023

S725t

Sousa, Adna dos Santos.

Trabalho docente no programa desafio nota 1000: entre prescrições e propostas de intervenção / Adna dos Santos Sousa. – Campina Grande, 2023.

132 f. il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Williany Miranda da Silva."

Referências.

1. Linguagem. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino de Escrita. 4. Interacionismo. 5. Sociodiscursivo. 6. Ensino de línguas. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 808(043)

ADNA DOS SANTOS SOUSA

**TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: ENTRE
PRESCRIÇÕES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Data de aprovação: 18/08/2023

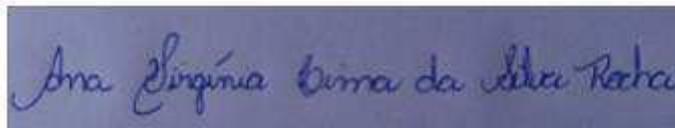
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva – PPGLE /UFCG
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 EDMILSON LUIZ RAFAEL
Data: 23/08/2023 17:34:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael – PPGLE /UFCG
(Membro Interno)



Prof^ª. Dr^ª. Ana Virgínia da Silva Lima Rocha – PROFLETRAS /UFRN
(Membra Externa)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **336** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Adna dos Santos Sousa**.

1. Aos 18 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Edmilson Luiz Rafael, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Ana Virgínia Lima da Silva Rocha, (UFRN), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Adna dos Santos Sousa**, intitulada: "**Trabalho Docente no Programa Desafio Nota 1000: Entre Prescrições e Propostas de Intervenção**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **8,5(oito e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 21/08/2023, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDMILSON LUIZ RAFAEL, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/08/2023, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 21/08/2023, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADNA DOS SANTOS SOUSA, Usuário Externo**, em 23/08/2023, às 08:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3709826** e o código CRC **8276B72C**.

“[...]a gente vai caminhando, vai tentando fazer o melhor possível”

“[...]as orientações que vêm lá de cima, de quem tá no comando, às vezes, fica muito distante da nossa realidade. Às vezes, não nos dando ouvido, né, pra o que acontece”

(Raul, em 05/10/2022, entrevista da pesquisa)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acolher nos inúmeros momentos de aflição e desânimo. Sem Ele eu não teria nem começado esse capítulo da minha história. Obrigada, meu pai, por tudo que tens feito por mim!

Aos meus pais, minhas maiores referências de amor e cuidado nesta vida. Vocês são a minha maior riqueza e felicidade diária!

Aos meus irmãos, a quem eu amo incondicionalmente, Arle, Alisson, Arielly, Anderson e Alany, pelo incentivo e torcida diante de cada conquista.

Aos meus sobrinhos, Bianca, Cecília, Lucas, Murilo, Sofia e Laura, por tornarem meus dias cinzas em colorido. Vocês são a alegria da nossa casa!

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, por sempre me motivar e se alegrar com minhas conquistas.

À Kelly Almeida, amiga de longas datas, com quem pude contar ao longo da graduação e do mestrado. Obrigada pelas inúmeras conversas pelo *Google Meet*, pela partilha de tempo, conhecimento, conselhos e amor. Mesmo distante, você se fez presente. Sem você esse caminho teria sido muito mais difícil. Gratidão, minha amiga!

À Clara Regina, pelo apoio e incentivo desde a graduação; por me fazer realizar a inscrição do mestrado e acreditar sempre no meu potencial. Gratidão!

À Alcinete Ramos, por ter conduzido o trabalho com minhas turmas durante os momentos de ausência na escola, pelo apoio e incentivo ao longo desses dois anos.

Às minhas amigas, Ruth e Lêda, pelo carinho e confiança a mim dedicados, além da parceria no trabalho, por ouvir minhas inquietações e pela torcida de sempre.

A Naamã Melo, a quem tive a honra de ensinar durante o ensino médio. Hoje, é meu colega de profissão com quem aprendo diariamente. Agradeço pelas conversas proveitosas, por todo incentivo e torcida.

A Marcos Marques, colega de turma e amigo, por dividir tantos momentos de alegria, aflição e surtos. Ao longo dessa trajetória, pudemos nos ajudar, incentivar um ao outro e vibrar a cada conquista. És uma pessoa que vale a pena ter por perto!

A Renilson Nóbrega Gomes, amigo querido, por ter sido um anjo enviado pelo Senhor para me acalmar nos momentos de angústia e dúvida. Agradeço pela amizade, pela partilha de conhecimento e sabedoria. Obrigada por me mostrar que, quando estamos escrevendo um texto, a gente precisa ter humildade, reconhecer limitações e potenciais.

O meio acadêmico ficou mais leve na sua companhia. Sinto-me feliz e lisonjeada por ter compartilhado essa trajetória com você, meu querido!

À Tatiane Fernandes e à Aline Lima, que, apesar de distantes, sempre torceram por mim.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Willliany Miranda da Silva, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, por acreditar que ela tinha/tem potencial, até mesmo quando eu desacreditei, assim como pelo seu profissionalismo, ética e dedicação. Obrigada pelos ensinamentos e por ter compartilhado esse desafio comigo!

Aos professores colaboradores desta pesquisa, pela disponibilidade e comprometimento. Sem vocês esse trabalho não seria possível!

Aos professores, Dr. Edmilson Luiz Rafael e Dr^a Ana Virgínia Lima da Silva Rocha, por suas valiosas contribuições tanto no fórum de pesquisa, como na qualificação e defesa.

Aos professores do PPGLE, pelas discussões enriquecedoras durante as aulas.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direto ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O trabalho docente é orientado por tarefas e prescrições que, muitas vezes, são definidas por planejadores, ou seja, por uma hierarquia institucional (AMIGUES, 2004). Assim, programas e projetos, por exemplo, podem ser determinados por terceiros. No contexto de ensino da rede estadual da Paraíba, o trabalho do professor pauta-se em alguns programas, tais como o programa *Desafio Nota 1000*. Nesta dissertação, tomamos como objeto de investigação, o ensino de produção escrita, propondo, a partir desse contexto de ensino, responder ao seguinte questionamento: *Qual a relação entre as prescrições do programa Desafio Nota 1000 que orientam o trabalho do professor e as propostas de intervenção para o ensino de escrita do gênero dissertativo em exame de larga escala?* Para responder ao questionamento apresentado, consideramos o que foi proposto nas diretrizes do programa investigado e o que foi realizado pelo docente no tocante ao ensino de produção escrita. Para tanto, buscamos analisar documentos disponibilizados pelo programa que orientam o seu trabalho, em confronto com suas ações, assim como por meio de textos produzidos pelos professores sobre seu próprio trabalho, como é o caso das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Posto isso, como objetivo geral, buscamos investigar o trabalho do professor de Língua Portuguesa em contexto de produção de texto no programa Desafio Nota 1000. De modo específico, objetivamos: 1) Identificar as prescrições que orientam a ação docente no tocante ao ensino de produção escrita; 2) Analisar as orientações fornecidas para o direcionamento do trabalho do professor na primeira e segunda temporada do programa; 3) Verificar as relações entre o trabalho prescrito e o realizado pelo professor de Língua Portuguesa em contexto do programa Desafio Nota 1000. Nossa pesquisa baseou-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008;), teoria interdisciplinar de base vigotskiana, que também se insere nos estudos sobre a linguagem, a qual se constitui como fator norteador do desenvolvimento humano. Ademais, nosso trabalho também estabelece relação com as ciências do trabalho (MACHADO, 2007; SOUZA E SILVA, 2003; AMIGUES, 2004) e apoia-se em considerações sobre ensino de escrita (BUNZEN, 2006; GUEDES, 2009; KOCH; ELIAS, 2009; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2006). Metodologicamente, este estudo está situado no âmbito dos estudos de Linguística Aplicada ((MOITA LOPES, 2006; 2009), seguindo uma abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), porque seu ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados; e corresponde também a um estudo exploratório, dado seu caráter de novidade a ser investigado e sua maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como instrumento de geração de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Língua Portuguesa da rede estadual paraibana que participaram do programa em destaque, assim como analisamos documentos de duas naturezas, a saber: a proposta de redação e guias de orientação. Os resultados indicam que existem prescrições para a ação docente, sendo estas textualizadas nos materiais do programa Desafio Nota 1000, assim como nos depoimentos dos professores colaboradores. A relação estabelecida acomoda um modelo de texto em razão de interesses institucionais. Ademais, foi possível constatar a natureza interventiva do contexto de ensino de produção escrita, no qual cabe aos docentes cumprir com as diretrizes propostas, mesmo que as ações realizadas contradigam suas próprias perspectivas de ensino de escrita.

Palavras-Chaves: Trabalho docente. Ensino de escrita. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Teaching work is guided by tasks and prescriptions that are often defined by planners, that is, by an institutional hierarchy (AMIGUES, 2004). Thus, programs and projects, for example, can be determined by third parties. In the context of teaching in the state network of Paraíba, the teacher's work is based on some programs, such as the Desafio Nota 1000 program. In this dissertation work, we have as an object of investigation the teaching of written production, proposing, from this teaching context, to answer the following question: What is the relationship between the prescriptions of the Desafio Nota 1000 program that guide the teacher's work and the proposals of intervention for teaching essay writing in a large-scale exam? To answer the question presented, we considered what was proposed in the guidelines of the investigated program and what was done by the teacher in relation to the teaching of written production. For this, we seek to analyze documents made available by the program that guide their work, in comparison with their actions, as well as texts produced by teachers about their own work, as is the case of the interviews carried out in this research. That said, as a general objective, we seek to investigate the work of the Portuguese Language teacher in the context of text production in the Desafio Nota 1000 program. Specifically, we aim to: 1) Identify the prescriptions that guide the teaching action regarding the teaching of written production; 2) Analyze the guidelines provided for directing the teacher's work in the first and second seasons of the program; 3) To verify the relationships between the prescribed work and that performed by the Portuguese Language teacher in the context of the Desafio Nota 1000 program. Our research was based on studies of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2008;), an interdisciplinary theory based on Vygotskian theory, which is also part of studies on language, which constitutes a guiding factor for human development. Furthermore, our work also establishes a relationship with the work sciences (MACHADO, 2007; SOUZA E SILVA, 2003; AMIGUES, 2004) and is supported by considerations on teaching writing (BUNZEN, 2006; GUEDES, 2009; KOCH; ELIAS, 2009; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2006). Methodologically, this study is situated within the scope of Applied Linguistics studies ((MOITA LOPES, 2006; 2009), following a qualitative approach (PRODANOV; FREITAS, 2013), because its natural environment is a direct source for data collection, interpretation of phenomena and attribution of meanings; and it also corresponds to an exploratory study, given its novelty character to be investigated and its greater familiarity with the problem, making it explicit (PRODANOV; FREITAS, 2013). As a data generation tool, we conducted semi-structured interviews with five Portuguese language teachers from the Paraíba state education network who participated in the highlighted program, as well as analyzing documents of two natures, namely: the writing proposal and guidance guides. The results indicate that there are prescriptions for the teacher's action, which are textualized in the Desafio Nota 1000 program materials, as well as in the testimonials of collaborating teachers. The established relationship accommodates a text model due to institutional interests. Furthermore, it was possible to verify the interventional nature of the context of teaching written production, in which it is up to teachers to comply with the proposed guidelines, even if the actions taken contradict their own perspectives of teaching writing.

Keywords: Teaching work. Writing teaching. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Representação do folhado textual	21
Figura 02 – Elementos básicos do trabalho do professor	28
Figura 03 – Objetos da atividade docente	32
Figura 04 – Reprodução de grade específica de correção	41
Figura 05 – Reprodução de captura de tela da entrevista no <i>Google Meet</i> com um professor colaborador	68
Figura 06 – Reprodução de captura de tela de uma das cinco transcrições realizadas....	70
Figura 07 – Reprodução de proposta de redação Enem	82
Figura 08 – Reprodução de proposta de redação do DN1000.....	83
Figura 09 – Reprodução de enunciado da 33ª proposta de redação do DN1000 (2020)	86
Figura 10 – Reprodução de enunciado da 2ª proposta de redação do DN1000 (2021) ..	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Propostas de redação do Enem versus propostas do DN1000	59
Quadro 02 – Roteiro das entrevistas	66
Quadro 03 – Caracterização dos colaboradores	66
Quadro 04 – Normas de transcrição das entrevistas	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

DN1000 – Desafio Nota 1000

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SEE – Secretaria de Estado da Educação

OBS – Open Broadcaster Software

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO DE ESCRITA – ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS	19
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	19
2.2 O ENSINO COMO TRABALHO.....	24
2.3 OBJETOS QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE DOCENTE	32
2.4 O TRABALHO COM O ENSINO DE ESCRITA.....	34
2.4.1 Escrita: das Concepções Teóricas ao Ensino.....	34
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA.....	43
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	45
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	50
3.3.1 Documentos – Guias de Orientações e Proposta Temática de Produção Textual	51
3.3.1.1 Documento 1 – Guia de Orientação para Avaliação dos Textos.....	51
3.3.1.2 O Guia de Orientação da 33ª Edição de 2020	52
3.3.1.3 Guia de Orientação da 2ª Edição de 2021	54
3.3.1.4 Documento 2 - a proposta de redação	57
3.3.2 Entrevistas.....	64
3.4 COLABORADORES DA PESQUISA	66
3.5 PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS	68
3.5.1 Realização de Entrevistas via <i>Google Meet</i> e Gravadas pelo <i>OBS Studio</i>	68
3.5.2 Normas de transcrição das entrevistas.....	69
3.5.3 Do oral para o escrito: a transcrição das entrevistas.....	69
3.6 SISTEMATIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	70
4. PRESCRIÇÕES E AÇÕES DOCENTES EM ANÁLISE	72
4.1 A PRESCRIÇÃO NOS GUIAS DE ORIENTAÇÃO PARA A AÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS	72
4.2 A AÇÃO DOCENTE A PARTIR DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO: REGULAÇÃO X TREINAMENTO	80
4.3 TRABALHO DOCENTE PARA O ENSINO DE ESCRITA: AÇÕES E (REAL)IZAÇÕES	93
5. CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS.	111
APÊNDICE – TCLE UTILIZADO NA PESQUISA.....	115
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFMG	118
ANEXO B – GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000 – 33ª EDIÇÃO DE 2020.....	122
ANEXO C – GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000 – 2ª EDIÇÃO DE 2021	127

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre o trabalho docente é necessário, sobretudo, nos dias atuais, devido à complexidade dessa prática. Sabemos, nesse sentido, que o professor estar suscetível às mudanças sociais que surgem, bem como aos desafios que são inerentes à profissão que exerce. Desse modo, é necessário investigarmos situações e necessidades que surgem em contextos específicos de trabalho.

Assim, no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), podemos realizar estudos que envolvem o trabalho docente e a linguagem, por exemplo, o que corrobora com o que propomos nesta dissertação. Sabemos que a LA passou por diversas transformações ao longo dos tempos. Inicialmente, constituía-se como uma área que desenvolvia materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, mas não se limitou a isso, pois outros contextos foram explorados, surgindo, desse modo, novos objetos de estudo.

Atualmente, a Linguística Aplicada apresenta um caráter interdisciplinar, que “deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, a LA apresenta-se como uma área constituída por atravessamentos, rompendo barreiras e se transformando continuamente, dialogando também com outras áreas.

Desse modo, a LA tem o interesse de investigar a linguagem como papel central em diferentes práticas sociais. Diante disso, este trabalho foi desenvolvido a partir do que orienta a LA (MOITA-LOPES, 2006), buscando investigar e contribuir para uma situação de uso linguístico centrada em um ambiente de problematização social, que é o ensino da escrita em contexto de um programa institucional, qual seja: Desafio Nota 1000 – uma iniciativa do Governo da Paraíba através da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

De acordo com informações divulgadas no *site* oficial do Governo do Estado da Paraíba, o programa Desafio Nota 1000 teve início em março de 2020¹, porém, só foi oficialmente estabelecido como um programa educacional em 31 de maio de 2021, por meio do decreto estadual nº 41.305². Tem seis objetivos, os quais parafraseamos nesta

¹ Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/desafio-nota-1000>
Acesso em: 15 de janeiro de 2022

² O decreto pode ser consultado em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/pepddh-pb-decreto-no-41-306.pdf> Acesso em: 19 jan.2023

introdução e retomamos no capítulo metodológico, quais sejam: (1) Estimular a produção escrita nas escolas da rede estadual; (2) Assegurar o desenvolvimento dos alunos no tocante ao domínio de competências da prática de escrita; (3) Estabelecer uma prática habitual de estudo, produção e avaliações de redações; (4) Colaborar para que a Paraíba se transforme um estado disseminador de boas ações relacionadas a preparação dos alunos para avaliações externas; (5) Possibilitar melhorias nos indicadores de aprendizagem, assim como no rendimento de avaliações externas; (6) Fortalecer a realização de eventos formativos para professores de Língua Portuguesa. O programa se destina a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, assim como aos que estudam nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, e nos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos matriculados na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Nesse programa, os professores de Língua Portuguesa (doravante LP) se mobilizam para orientar os alunos acerca da produção escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Ademais, nossa pesquisa também se alinha aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria interdisciplinar de base vigotskiana, que também se insere nos estudos sobre a linguagem, a qual se constitui como fator norteador do desenvolvimento humano. Além disso, nosso trabalho estabelece relação com as ciências do trabalho, a julgar que o ensino como trabalho tem sido pouco tematizado, assim, “[...] estamos em face de um paradoxo: atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho”(SAUJAT, 2004b, p. 19). Diante disso, compreendemos a necessidade de desenvolvermos novos estudos e novas reflexões sobre o tema em destaque.

Bronckart (2009, p. 162), principal teórico do ISD, afirma que “o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho”. Assim, consideramos que o professor é um profissional como qualquer outro e deve ser visto como tal, ao desenvolver suas ações e atividades docentes. Ele aprende seu ofício também com suas experiências e, assim, torna-se cada vez mais profissional.

Nessa perspectiva, sabemos que o professor no âmbito de seu trabalho, especialmente, o de LP, lida frequentemente com desafios que não são recentes, mas estão sempre em pauta; um deles se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita. Não é novidade que, geralmente, muitos alunos chegam ao ensino médio sem o domínio de algumas competências de leitura e de escrita. Escrevem textos com diversas fragilidades e o professor, diante dessa realidade, tenta preencher tal lacuna no que diz respeito à

formação discente. No entanto, nem sempre consegue, seja por falta de tempo, sobrecarga de trabalho ou até mesmo falta de conhecimento mais aprofundado sobre as dificuldades dos alunos, entre outros componentes.

Diante das referidas adversidades, os professores de LP são orientados a preparar alunos para provas, vestibulares, exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo. Assim, muitas vezes, os docentes fazem mudanças em suas aulas, em suas metodologias para que alcancem, de forma satisfatória, o desenvolvimento das competências de escrita. No entanto, nem sempre conseguem, dando importância ao que realçamos antes.

Sabemos que há uma cobrança, às vezes, até excessiva por parte da gestão escolar e de secretarias de educação, que os professores trabalhem visando a exames de larga escala. Além disso, há também uma necessidade de fazer com que o referido profissional se apodere de ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades, na perspectiva de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, e, assim, aumente, portanto, a eficácia do ensino da escrita.

Esse trabalho docente pede uma preparação que faz o professor pensar em formas e estratégias que são determinadas por outros. Nesse viés, o trabalho docente é orientado por tarefas e prescrições que não contam com as suas próprias definições; elas são estabelecidas por planejadores, dentro de uma hierarquia institucional (AMIGUES, 2004). Assim, programas e projetos, por exemplo, podem ser determinados por terceiros e aparecem, frequentemente, para sanar problemas de ordem pedagógica, na perspectiva de superar lacunas que existem na formação docente.

Para Machado (2007), o trabalho docente é orientado por diferentes instâncias superiores. Nessa esteira, tais orientações, isto é, as prescrições fornecidas ao professor, parecem indicar uma certa incapacidade desse profissional de ensino em relação ao direcionamento de seu próprio agir professoral, o que pode contribuir com a ideia de que o docente sempre precisa de um apoio especializado, dizendo de outro modo, de alguém que, geralmente, desconhece a realidade escolar, o que pode se configurar como um problema em potencial.

À vista disso, na rede estadual paraibana, o Programa Desafio Nota 1000 aparece com a finalidade de incentivar o desenvolvimento da escrita dos estudantes e mobilizar os professores de LP para trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo. Com isso, interessa-nos refletir sobre a relação entre o que propõe o programa e o trabalho realizado pelo professor de LP com o ensino de escrita nessa prática social.

O contexto de ensino do Programa Desafio Nota 1000 nos despertou interesse, uma vez que aparece como um meio/solução para orientar o docente no que se refere ao trabalho com a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM, a fim de conseguir melhores resultados nas produções dos estudantes.

Nesse quadro, o programa causou um impacto na rotina escolar dos professores, uma vez que os docentes precisaram se adequar para seguir e aplicar as suas orientações. Por essa razão, a problemática que se põe nesta dissertação é ver o trabalho docente com produção de texto para fins de exame de larga escala no referido âmbito social. Nesse sentido, ressaltamos que no capítulo sobre a abordagem metodológica, descrevemos de forma mais aprofundada o nosso contexto de pesquisa.

Além do exposto, convém pontuarmos que esta pesquisa surgiu de inquietações voltadas ao trabalho do professor com o ensino de produção de texto, tema que vem sendo discutido não só nos estudos da LA, como também a sua prática na educação básica, já que apresenta um viés de concepção de escrita como processo, com estratégias específicas a serem pensadas e adotadas em sala de aula. Ademais, a partir da vivência da pesquisadora como professora da Educação Básica, que também trabalhou com o ensino de escrita no contexto do Programa Desafio Nota 1000, surgiu a necessidade de se pesquisar outras realidades, de refletir sobre o trabalho docente que foi realizado com base no que foi idealizado por outros professores em tal prática social.

Desse modo, tomamos como objeto de investigação o trabalho com o ensino de produção de texto, a partir de uma determinada situação de ensino. Assim, surgiu em nós o interesse de responder ao seguinte questionamento: *Qual a relação entre as prescrições do programa Desafio Nota 1000 que orientam o trabalho do professor e as propostas de intervenção para o ensino de escrita do gênero dissertativo em exame de larga escala?*

Em função do questionamento posto, consideramos o que foi proposto nas diretrizes do programa e o que foi realizado pelo docente no tocante ao ensino de produção de texto. Para tanto, buscamos analisar documentos disponibilizados pelo Programa Desafio Nota 1000 que orientam o trabalho do professor, assim como nos propomos a conhecer a experiência do professor nessa determinada situação de ensino.

Com isso em mente, como objetivo geral, buscamos investigar o trabalho do professor de Língua Portuguesa em contexto de produção de texto no programa Desafio Nota 1000. De modo específico, objetivamos: 1) Identificar as prescrições que orientam a ação docente no tocante ao ensino de produção escrita; 2) Analisar as orientações fornecidas para o direcionamento do trabalho do professor na primeira e segunda

temporada do programa Desafio Nota 1000; e, 3) Verificar as relações entre o trabalho prescrito e o realizado pelo professor de Língua Portuguesa em contexto do programa Desafio Nota 1000.

Nesse sentido, acentuamos que o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá para os estudos da LA à medida que refletimos sobre a relação das prescrições com o trabalho do professor de LP no tocante ao ensino de produção escrita do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM. Ressaltamos, exclusivamente, o fazer-docente nesse novo contexto de ensino, o qual necessita de uma compreensão sobre o trabalho do professor frente a uma nova experiência profissional.

De forma geral, esta pesquisa tem sua contribuição pelo fato de focalizar o trabalho docente em um novo contexto de ensino, marcado por orientações e adaptações. Assim, diante da relevância e do cenário investigativo apresentado, para que as respostas à questão de pesquisa sejam esclarecidas e os objetivos cumpridos, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, a partir desta Introdução. O capítulo II intitulado *o trabalho docente no contexto de ensino de escrita – entre teorias e práticas*, está dividido em duas seções. Na primeira, tecemos considerações sobre docência enquanto trabalho à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e para as ciências do trabalho. Na segunda seção, discutimos sobre as noções teóricas que pautam o trabalho com o ensino de escrita, com base na sua utilização na produção do gênero dissertativo-argumentativo, a julgá-lo ser objeto de conhecimento do programa Desafio Nota 1000 com foco na redação do Enem.

O capítulo III trata dos aspectos metodológicos adotados neste estudo, em que apresentamos a natureza e abordagem da pesquisa realizada; os colaboradores e os instrumentos de geração de dados. Além disso, apresentamos os procedimentos sistemáticos dos dados para que, uma vez categorizados, servissem de base para o desenvolvimento do capítulo de análise.

No capítulo IV, analisamos as prescrições direcionadas ao professor através de materiais didáticos, buscando refletir sobre orientações, ou seja, as prescrições e o trabalho realizado pelo docente. Também foram utilizadas as vozes dos colaboradores envolvidos no trabalho docente, considerando o que os sujeitos discorrem sobre as atividades realizadas e não realizadas na situação de ensino investigada.

Por último, trazemos as nossas conclusões, definindo os resultados obtidos com base na pergunta e os objetivos estipulados para serem investigados ao longo de sua aplicação. Assim como apresentamos as referências bibliográficas que fundamentaram,

teoricamente, nossos estudos, complementadas pelos apêndices e anexos citados no capítulo seguinte.

2. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO DE ESCRITA – ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), com o intuito de esclarecermos a linha teórica adotada nesta dissertação. Para tanto, recorreremos as contribuições de Bronckart (1999). Em seguida, discorreremos sobre o ensino como trabalho (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2006; SOUZA E SILVA, 2003). Após isso, discutimos acerca do trabalho com o ensino de escrita (BUNZEN, 2006; GUEDES, 2009; KOCH; ELIAS, 2009; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2006).

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

De acordo com seu fundador, Jean Paul Bronckart, o Interacionismo sociodiscursivo é uma vertente teórica que advém dos princípios do interacionismo social, “na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas” (BRONCKART, 1999, p. 21). Além disso, o ISD relaciona-se com a Filosofia e a Psicologia da Aprendizagem mediante os escritos realizados por estudiosos consagrados como Spinoza, Marx e Vygotsky e compreende o ser humano a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural.

Em acréscimo, Bronckart (2006) ressalta a postura do ISD frente à divisão entre as ciências humanas/sociais. Para o autor, o ISD não só contesta tal relação como também afirma que este não se enquadra como uma corrente exclusivamente linguística, psicológica ou sociológica, mas posiciona-se como uma ciência abrangente do humano.

Nesse seguimento, o ISD se baseia na perspectiva interacionista da linguagem, uma vez que está alinhada aos princípios defendidos por Vygotsky (2000; 2007), de modo que ao analisarmos determinado fenômeno, pautando-se nas considerações desse estudioso, precisamos compreendê-lo em seu processo. Assim, as relações sociais entre sujeito e objeto não podem ser consideradas de forma isolada.

Para o ISD, a linguagem é um elemento essencial, uma produção simbólica. Logo, tal vertente teórica “pretende demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e/ou formativas” (PINTO, 2007, p. 116).

Alinhada a esse pensamento, Machado (2009), compreende que a linguagem tem um importante papel, visto que “organiza, comenta e regula as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais” (MACHADO, 2009, p. 48).

A noção de linguagem defendida por Bronckart e outros pesquisadores do quadro do interacionismo sociodiscursivo fundamenta-se nas discussões empreendidas por Bakhtin e Volochínov (1997; 1929), que destacam o viés dialético da linguagem, em outras palavras, a linguagem é vista como forma de interação e interlocução construída por meio das relações sociais.

É importante mencionar que no quadro do ISD, Bronckart (2008) apresenta três temas fundamentais para essa vertente teórica, quais sejam: a questão do desenvolvimento humano, como um aspecto da problemática geral da evolução do universo material; a evolução humana que deve ser compreendida sob uma perspectiva dialética e histórica, e a necessidade de rejeitar qualquer concepção essencialista do ser humano e analisar cientificamente as suas capacidades em uma perspectiva genealógica.

Diante disso, no programa de trabalho do ISD, o autor considera algumas questões no quadro de análise das pesquisas empreendidas. Nessa perspectiva, Bronckart (2008) elenca três fases:

primeiro, a análises dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, e enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 2008, p. 111).

A partir dessas etapas, o autor ainda apresenta, de forma específica, o que corresponde à cada fase proposta. Segundo Bronckart, a análise do ambiente humano incide sobre quatro elementos centrais: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento.

As atividades coletivas “são quadros que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio” (BRONCKART, 2008, p. 112). Além disso, elas se articulam diretamente às atividades languageiras. Assim, são consideradas como principal elemento do ambiente humano.

Em relação às formações sociais, pode-se afirmar que estas são vistas como as formas concretas assumidas na organização da atividade humana, correspondendo ainda

às regras, normas e valores que são criados em determinados grupos de diferentes contextos, sendo eles: físicos, econômicos e históricos. Segundo Bronckart, essas formações tendem a ser conflituosas por estarem inseridas em uma divisão de trabalho e jogos de poder.

Já os textos se referem às atividades linguageiras, produzidos a partir de uma língua natural. Esses textos são ainda compreendidos como unidades comunicativas globais, “cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (BRONCKART, 2008, p. 113).

Em se tratando de os mundos representados, os textos são constituídos a partir de “operações de descontextualização e de generalização” (BRONCKART, 2008, p. 113), os quais são aplicados aos textos e ao conhecimento veiculado. Em outros trabalhos, o autor também afirma que as análises dos textos consideram, além do contexto de produção, os participantes, o lugar e papel social, e o próprio objetivo do texto (BRONCKART, 1997).

Na análise dos textos empreendida por Bronckart (2006), as ações humanas podem ser compreendidas por meio de textos produzidos tanto por actantes quanto por observadores. Desse modo, o modelo de análise proposto pelo teórico frente ao ISD, corresponde a uma organização textual sistematizada como um folhado textual constituído por três camadas, conforme ilustra a figura 01 a seguir:

Figura 01 – Representação do folhado textual



Fonte: Elaboração da autora a partir das contribuições de Bronckart (1999).

De acordo com a figura 01, a arquitetura textual corresponde à infraestrutura geral do texto, considerada o nível mais profundo; os mecanismos enunciativos de textualização, caracterizado como nível intermediário; e os mecanismos enunciativos definidos como nível superficial.

Quanto à infraestrutura textual, realçamos que esta é constituída pelo plano geral do texto, em que os conteúdos temáticos são organizados, assim como pelos tipos de discurso, quais sejam: discurso interativo, discurso teórico, que pertencem à ordem do EXPOR e o relativo interativo e a narração pertencentes à ordem do NARRAR. Além disso, há ainda as sequências textuais (narrativas, descritiva, argumentativa, explicativa dialogal). Para Sant'ana (2016), “as sequências textuais são unidades estruturais que têm certa autonomia, presentes no interior de um tipo de discurso, responsáveis pela organização linear do texto” (SANT'ANA, 2016, p. 55).

Em relação aos mecanismos de textualização, acentuamos que estes são responsáveis por estabelecer uma relação de conexão entre os textos. De acordo com Sant'ana (2016), eles “consistem em articulações das progressões temáticas e dos organizadores textuais, e de ‘coesão nominal’, que servem para introduzir ou substituir um nome, e de ‘coesão verbal’, que organizam temporal e hierarquicamente os processos” (SANT'ANA, 2016, p. 56, grifos da autora).

Na última camada, encontram-se os mecanismos enunciativos os quais se relacionam às formas de interação, indicando o posicionamento enunciativo em relação ao conteúdo do texto por meio de modalizações que servem para expressar julgamentos ou avaliações (BRONCKART, 2006). Em outros trabalhos, Bronckart (1999) apresenta quatro modalizações, quais sejam:

- **Modalizações lógicas:** consistem em avaliações feitas sobre a veracidade das proposições apresentadas, as quais podem ser expressas como afirmativas, possíveis, prováveis, improváveis, entre outras. Essas modalizações são exemplificadas por meio de marcadores linguísticos, tais como: "é possível", "é provável", "é evidente que", "é certo", "talvez" e "necessariamente" etc.
- **Modalizações deônticas:** avaliam o conteúdo enunciado à luz dos valores sociais, sendo capazes de apresentar os fatos como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, entre outros. Alguns

exemplos são: “é importante”, “é permitido”, “deve-se”, “obrigatoriamente” etc.

- **Modalizações apreciativas:** exprimem um julgamento subjetivo ao apresentar os fatos descritos como bons, maus ou estranhos, de acordo com a perspectiva da instância que faz a avaliação. Alguns exemplos dessas modalizações são: “felizmente”, “é estranho”, “é interessante” etc.
- **Modalizações pragmáticas:** fornecem uma avaliação de uma das dimensões da responsabilidade de um personagem, especialmente em relação à sua capacidade de agir (o poder-fazer), intenção (o querer-fazer) e os motivos (o dever-fazer). São exemplos dessas modalizações: “poderia”, “deveria”, “tinha a intenção” etc.

Ainda sobre as modalizações, Bronckart (1999) destaca que estas podem ser realizadas por diferentes tipos de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas, incluindo tempos verbais, auxiliares de modalização, advérbios, frases impessoais e outros tipos de frases, o que demonstra a complexidade e a diversidade da modalização na língua e nos lembra que as modalidades podem ser expressas de várias maneiras em diferentes níveis linguísticos. Essas modalizações permitem analisar textos que expressam avaliações e proposições relacionadas a ações específicas, possibilitando compreender o sentido e a intenção por trás das escolhas linguísticas em textos orais ou escritos de diferentes naturezas.

Em nosso trabalho, focalizamos o nível enunciativo e as modalizações presentes em documentos que prescrevem ou orientam o trabalho docente. Tal escolha se justifica por compreendermos que ao analisarmos o nível enunciativo, podemos observar as escolhas linguísticas-discursivas utilizadas por quem enuncia e suas intenções comunicativas, mais, especificamente, as modalizações em textos que fazem parte de um trabalho educacional, como guias, regulamentos, propostas de ensino de escrita e textos produzidos por professores sobre seu próprio trabalho, como é o caso das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

No caso dos textos analisados, em dado momento, observamos a recorrência de modalizações nos documentos do programa Desafio Nota 1000 (guias e propostas) que direcionam o trabalho do professor de Língua Portuguesa no tocante ao ensino do texto dissertativo-argumentativo, como também nas correções das produções escritas dos estudantes. As modalizações presentes em nossos dados demonstram de forma explícita

e implícita o teor prescritivo apresentado nos textos analisados. Além de refletir o posicionamento de quem prescreve, visando à eficácia das prescrições.

Nesse sentido, as discussões sobre os textos de prescrição auxiliam na compreensão mais aprofundada do trabalho docente, assim como proporcionam um melhor entendimento da própria prescrição, como argumenta Lousada e Baricelli (2011). Assim, reconhecendo que o ISD tem interesse em analisar e refletir sobre o trabalho do professor, que é também uma das vertentes abordada neste estudo, discutimos na seção a seguir, a docência como trabalho, trazendo alguns apontamentos sobre a temática em destaque.

2.2 O ENSINO COMO TRABALHO

Falar sobre ensino e professor implica diversas discussões. Nesse sentido, tratar da docência como trabalho, por exemplo, faz parte das reflexões mais atuais da LA, corrente teórica que tem influenciado as ciências do trabalho. Percebe-se que, ao longo dos anos, os estudos realizados apresentam a presença de outros elementos além do professor. Assim, segundo Bueno (2007), temos a relação do professor com seu saber, bem como a sua interação com seus alunos a partir de estudos com viés transdisciplinar, que consideram as ciências do trabalho, a ergonomia e a clínica da atividade.

De acordo com Medrado (2011), “temos testemunhado, nos últimos anos, a difusão de ideias que sinalizam para o fato de que o trabalho do professor vai além do planejamento de aulas, regulação de abordagens metodológicas ou domínio de técnicas de ensino” (MEDRADO, 2011, p. 22). Isto é, ao observar o trabalho do professor, precisamos considerar outros aspectos essenciais, como, por exemplo: carga horária, relacionamento com a gestão escolar, formação do professor, que está constantemente em construção profissional, e a saúde mental desse profissional, elemento importante e ainda pouco discutido, a nosso ver, entre outros fatores.

Além de uma visão restrita, questões caras e importantes para compreender o trabalho desse profissional de ensino são colocadas em pautas. Assim, para Medrado (2011), “analisar o trabalho docente a partir de uma perspectiva discursiva, por exemplo, significa, sobretudo, compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais” (MEDRADO, 2011, p. 27).

De acordo com Bronckart (2006), a atividade de ensino tem sido considerada, nos últimos anos, como um verdadeiro trabalho, cujas características tornaram-se objeto de

pesquisa de caráter didático e/ou científico, expressando, assim, o seu interesse pelo trabalho do professor. Com isso, apresenta como resposta global a emergência de investigar a problemática do trabalho educacional a partir de duas razões principais. A primeira refere-se à evolução da didática das disciplinas, sobretudo, da didática das línguas; a segunda, por sua vez, diz respeito ao encontro entre dois campos do conhecimento: o da didática das disciplinas escolares e o da ergonomia ou análise do trabalho.

As diversas pesquisas desenvolvidas com base nas motivações mencionadas por Bronckart (2006) evidenciaram a realidade do trabalho educacional, permitindo a consideração de dois tipos de trabalho: o trabalho prescrito e o trabalho real. Segundo o autor, o trabalho prescrito consiste em instruções, modelos e programas pré-definidos em diversos documentos por empresas ou instituições. Um exemplo desse tipo de trabalho é o Programa Desafio Nota 1000, contexto de investigação desta pesquisa que define materiais de diferentes naturezas para serem utilizados pelo professor durante o processo interventivo de ensino da escrita. Quanto ao trabalho real, Bronckart (2006) se refere às características efetivas das tarefas executadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Uma evidência disso corresponde à própria atividade do professor em contexto de sala de aula.

Bronckart (2006) define que o trabalho do professor é constituído:

claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia (BRONCKART, 2006, p. 209).

Contudo, a definição proposta pelo estudioso é considerada insuficiente para Machado (2007), uma vez que, de acordo com a estudiosa, para compreender o trabalho na sociedade contemporânea e o trabalho do professor, é necessário entender outros aspectos que envolvem a discussão em torno da definição desse termo. Para Machado (2007), é preciso debater o conceito de trabalho buscando uma definição que dê conta de abarcar as modificações e multiplicidades das formas de trabalho.

Nesse sentido, é fundamental que haja uma investigação científica sob novas perspectivas, sob novas óticas. Assim, “trata-se de apresentar uma interpretação, dentre

as muitas que são possíveis, sobre esse agir humano específico” (MACHADO, 2007, p. 78). Nessa esteira, podemos recorrer às ciências do trabalho para discutir as definições de trabalho.

Ao pesquisar sobre as noções atribuídas ao termo trabalho, Machado (2007) encontrou diversas definições em um dicionário de língua portuguesa e outro de língua francesa. A noção de trabalho como esforço, como atividade profissional remunerada são proposições que aparecem na pesquisa empreendida pela estudiosa. Com isso, percebemos que em uma simples busca, os significados para esse termo aparecem com sentidos variados. É justamente a partir da multiplicidade de sentidos atribuídos à palavra trabalho que Machado (2007) argumenta que precisamos ter cautela ao nos deparamos com textos que abordem o termo e o sentido em que é apresentado naquele contexto.

Nessa perspectiva, cabe recorrermos à noção de trabalho apresentado pela Ergonomia e Clínica da Atividade. Antes disso, porém, é preciso discutirmos sobre o campo da Ergonomia, tendo em vista a sua história para a discussão dessa atividade do agir humano.

Para Souza e Silva (2003), do ponto de vista etimológico, o termo Ergonomia é constituído a partir de dois radicais, *ergon* e *nomos*, que designam a ciência do trabalho. Assim, pode-se afirmar que tal ciência caracteriza duas linhas de pesquisa: uma alinhada à influência anglófona e a outra à francófona. “Na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 341).

Ainda apoiada nas considerações da estudiosa, ao falarmos sobre trabalho, faz-se necessário apresentarmos uma breve referência do taylorismo. Conhecido como uma gerência de organização do trabalho, o taylorismo proposto Frederick Winslow Taylor, ao final do século XIX, tinha como intuito maximizar a produção dos trabalhadores, de maneira que produzissem de forma satisfatória em curto período de tempo (RIBEIRO, 2015). Nesse quadro, o trabalho era caracterizado como a execução do que era imposto, isto é, o predeterminado na cadeia de comando. A prescrição que vem de uma escala hierárquica.

Com o passar do tempo e com o surgimento de novas pesquisas, esse modo de organização proposto no taylorismo foi perdendo espaço. A análise da atividade humana em situação de trabalho passa a considerar o funcionamento cognitivo, social e afetivo do

trabalhador e toda sua multidimensionalidade (MACHADO, 2007). É nessa discussão que se encontram os estudos da Ergonomia de linha francesa.

Ao contestar o taylorismo, as pesquisas nessa área sobre condições de trabalho vão surgindo e

pode-se dizer que a Ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas aos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador (MACHADO, 2007, p. 86).

Para tanto, Machado (2007) argumenta que a atividade de trabalho é situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa. Tais proposições são ancoradas nas contribuições de Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002).

Assim, de acordo com Machado (2007), o trabalho como atividade situada sofre influência de forma mais rápida e com grandes dimensões. Além disso, constitui-se como uma atividade pessoal e única que envolve o trabalhador em diferentes dimensões, como, por exemplo: na dimensão física, cognitiva e emocional. Já como atividade prefigurada, o próprio trabalhador reelabora e constrói as prescrições que lhe são apresentadas, guiando-se por seus objetivos “em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico” (MACHADO, 2007, p. 91).

Em se tratando do trabalho como uma atividade mediada, a autora complementa que essa utiliza instrumentos, os quais podem ser materiais ou simbólicos. Como atividade interacional, entende-se que o trabalhador ao fazer em seu agir uso de instrumentos, transforma-os e é transformado.

Ademais, ao interagir com outros indivíduos presentes e até mesmos os ausentes, a atividade de trabalho é compreendida como uma atividade interpessoal. É, além disso, também interpessoal, uma vez que guia-se por modelos de agir típicos de cada profissão, os quais são construídos por coletivos.

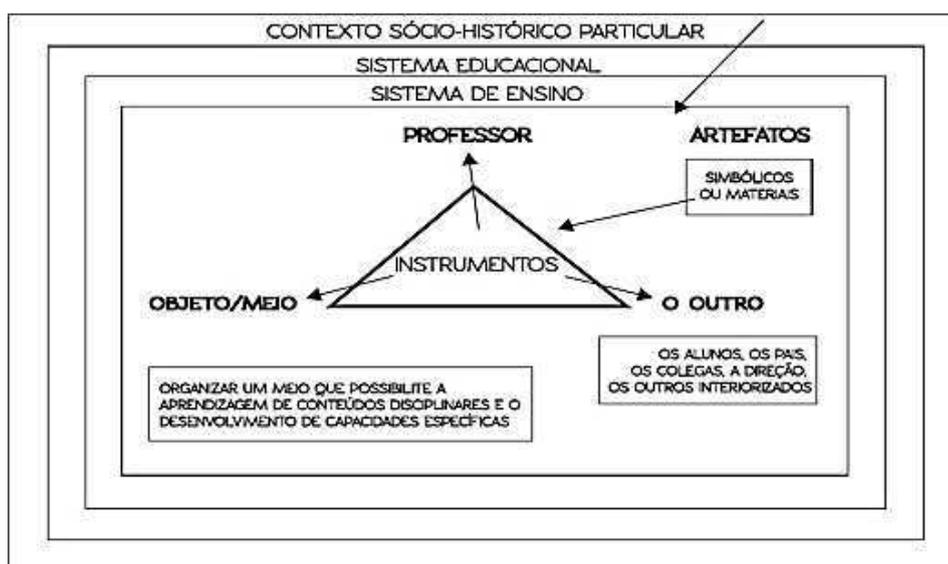
Por último, e não menos importante, a atividade de trabalho é tida como conflituosa, levando em conta que o trabalhador vive diante de situações que requerem decisões, escolhas que (re)direcionam “seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições” (MACHADO, 2007, p. 92). Outrossim, por ser conflituosa, a atividade de

trabalho pode implicar a aquisição ou impedimentos de novas capacidades do profissional, assim como novos conhecimentos, visto que ele enfrenta dilemas que, muitas vezes, o faz perder o seu poder.

Nessa linha de pensamento, concordamos com Cicurel (2020), ao declarar que os dilemas vivenciados pelo professor/trabalhador são proposições contraditórias em que o docente precisa fazer uma escolha difícil. A estudiosa ainda apresenta algumas situações didáticas que representam esses dilemas, como, por exemplo, responder a questões de ordem institucional ou se manter próxima aos alunos; dar atenção a um grupo de alunos ou realizar um atendimento individual; dar privilégio à harmonia de um grupo ou atentar-se para que o planejamento seja seguido.

Retomando as características do trabalho, vejamos, abaixo, como são apresentados os elementos que constituem o trabalho do professor.

Figura 02 – Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007).

O esquema demonstrado na Figura 02 nos mostra que o trabalho do professor vai além de planejar e ministrar aulas. Por isso, ao discutirmos o ensino como trabalho e o professor como trabalhador, precisamos levar em consideração os elementos apresentados por Machado (2007). Isto é, a partir dessa imagem, percebemos que o professor, ao realizar o seu trabalho, age sobre o meio e utiliza instrumentos em suas interações com os outros, que podem ser pais, alunos, colegas, direção de escola, secretarias de educação para transformar e ser transformado como dito precedentemente.

Para Machado (2007), o trabalho do professor não se resume a formar cidadãos críticos ou promover mudanças de pensamento do aluno, como pressupõe as prescrições³, isto é, as normas e orientações que desencadeiam e constituem às ações docentes. Nesse contexto, a autora defende que o trabalho docente

resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Nessa perspectiva, faz-se necessário acrescentarmos a discussão sobre atividade e tarefa proposta por Amigues (2004), o qual se ampara nas contribuições da teoria da atividade proposta por Leontiev (1974, 1984) oriunda das ideias Vygotskianas.

Com base nesse contexto, a tarefa caracteriza-se com o que deve ser feito pelo sujeito, sendo-a apresentada por meio de objetivos e diferentes instrumentos. Já a atividade refere-se “ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa” (AMIGUES, 2004, p. 39). Ou seja, essa atividade realizada pelo sujeito não é, necessariamente, observável; contudo, pode ser compreendida por meio das ações que ele realiza para alcançar os objetivos pretendidos.

Ao mesmo tempo, conforme Souza e Silva (2004), a noção de tarefa adotada faz referência ao trabalho prescrito e o termo atividade estaria associado ao que é realizado efetivamente. Desse modo, considera-se a “*atividade* como realização, por oposição à *tarefa* como prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA E SILVA, 2004, p.87-88).

Nesse quadro, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito, uma vez que recebe prescrições de planejadores, de uma hierarquia institucional, segundo aponta Amigues (2004). Tais prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois são constitutivas da ação do professor, como escreve o autor mencionado.

Para Souza e Silva (2003), as prescrições seguem uma cascata hierárquica, que são apresentadas na forma de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases até mesmo o que é proposto e retomado no próprio contexto escolar e nos coletivos de

³ A noção de prescrição será discutida no próximo tópico a partir de Amigues (2004).

trabalho. Para a autora, as prescrições são “às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 343).

Em continuidade, lembramos que o trabalho do professor não é dirigido exclusivamente aos alunos, ao espaço da sala de aula, envolve também a relação intrínseca com a instituição da qual faz parte e a outras estruturas de ordem social. Nesse sentido, ao se deparar com programas institucionais que chegam até à escola e, conseqüentemente, a ele, este sujeito se depara com orientações, regras, as quais precisam, na maioria das vezes, seguir. A exemplo disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como o projeto político pedagógico da escola, os planos de ensino e outros instrumentos reguladores da ação docente.

É inegável que o professor passa por dificuldades ou até mesmo resistências diante de algumas situações que lhe são impostas. Contudo, tal fato não se deve exclusivamente por ele ter que lidar com orientações vindas de terceiros; há ainda um outro fator. De acordo com Souza e Silva (2003), outra problemática que se põe diz respeito ao seu “modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas, e cujos “efeitos” são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 343).

É importante frisarmos ainda que não compreendemos o trabalho docente como uma atividade que é regida como uma receita ou um manual de instrução, que basta seguir o que é posto e o resultado, possivelmente, sairá como o esperado. Pelo contrário, entendemos que o trabalho docente exige cada vez mais do profissional no tocante ao planejamento, (re)adaptação de materiais e conteúdo a serem ensinados, entre outros aspectos. Desse modo, defendemos que os professores não são meros executores, seu trabalho envolve e requer muito mais que regulamentos e orientações, ou seja, o professor é um ator social, um agente de mudanças e opiniões.

Com base em Amigues (2004), compreendemos ainda que é nesse conflito entre o que é prescrito ao sujeito e o que é, de fato, realizado que ele vai se desenvolver no âmbito profissional e pessoal, visto que precisará, nessa situação de tensão, utilizar meios que contribuirão para sua mudança e desenvolvimento.

Além do exposto, no âmbito do ensino, percebemos que as ações didáticas mentalizadas e não realizadas têm uma importância ainda maior em relação ao que foi feito. Clot (2006) afirma que

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos - aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2006, p. 116).

Apoiado nessas discussões, Amigues (2004) declara que tanto o que foi realizado quanto o que não se realizou são importantes na mesma proporção. É, portanto, a partir disso que algumas questões são colocadas em evidência, segundo o referido autor, a saber: Como fazer o que não foi feito? Como retomar o que não funcionou?

Dessa forma, podemos perceber como o trabalho do professor é direcionado com base em prescrições. De acordo com Amigues (2004),

o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas (AMIGUES, 2004, p. 42).

Um exemplo disso se efetiva quando o professor desmonta propostas de ensino e aprendizagem contidas no livro didático, por exemplo, e substitui procedimentos metodológicos, refazendo enunciados e questões a fim de atender ao perfil escolar e socioeconômico que os alunos pertencem. Tal procedimento se dá devido à ciência que tem da necessidade de adaptar as prescrições que os autores de tal ferramenta de ensino apresentam que, para serem realizadas, o docente precisa redefini-las, oportunizando a escolarização dos conteúdos e efetivação das atividades que instrumentos de ensino prescrevem tanto para ele, no caso o professor, quanto para o aluno.

Além disso, ao receber direcionamentos seja de secretaria de educação, seja de documentos oficiais de ensino, o docente, geralmente, reflete sobre a sua realidade de sala de aula, pensando em como desenvolver com os alunos o que foi repassado. É possível ainda que no meio do caminho, o professor tenha novamente que mudar as estratégias porque percebeu que as adaptações realizadas não deram conta do que ele pretendia.

Assim, ao reelaborar os planos para desenvolver as ações e montar uma organização do seu próprio trabalho, o professor responde às prescrições que lhe foram apresentadas.

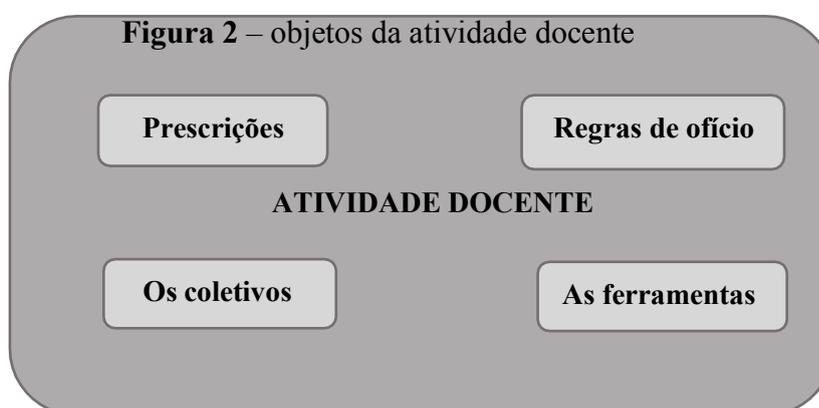
No subtópico a seguir, continuamos a discussão com ênfase nos objetos que constituem a atividade do professor.

2.3 OBJETOS QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE DOCENTE

De acordo com Amigues (2004), a atividade do professor é dirigida à instituição onde ele trabalha, aos pais dos alunos e a outros profissionais. Sendo assim, não podemos limitar a atividade docente como um trabalho direcionado exclusivamente aos alunos. Isto é, o trabalho realizado pelo professor não se restringe a um único público.

Para o referido autor, a atividade do professor não é destituída de ferramentas e dissociada da sua própria história, ao contrário, ela é “socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema” (AMIGUES, 2004, p. 42). Além disso, as ações que o professor realiza partem também de como ele organiza e coordena os objetos de sua atividade. Com base nesse pensamento, Amigues (2004) apresenta quatro objetos que constituem a atividade docente, conforme demonstramos na figura abaixo:

Figura 03 – Objetos da atividade docente



Fonte: Elaboração da autora a partir das contribuições de Amigues (2004).

Com a figura 03, podemos perceber que os quatro objetos, quais sejam: prescrições, regras de ofício, os coletivos e as ferramentas não apenas se relacionam, mas fazem parte da atividade docente. Nesse sentido, pontuamos que as prescrições, embora exerçam um papel extremamente importante na atividade do professor, muitas vezes, não são consideradas nas análises empreendidas sobre as ações docentes, segundo pontua

Amigues (2004). Apoiado nas discussões da psicologia do trabalho e na ergonomia de língua francesa, o autor declara que as prescrições não só desencadeiam a atividade docente, como também as constituem.

Geralmente, os professores reorganizam as prescrições que lhes são apresentadas, pois precisam considerar a sua realidade enquanto docente e a de seus alunos. Com isso, entendemos que nem sempre o que é dirigido ao professor atende a suas necessidades e expectativas. Pode-se dizer, portanto que “o trabalho do professor inscreve-se em uma organização de prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas” (AMIGUES, 2004, p. 42). Assim, entendemos que do ponto que parte uma prescrição até o percurso que leva ao aluno, não há, necessariamente, uma linearidade.

Ao abordar a prescrição, destaca-se que os textos correspondentes a tal objeto apresentam características dinâmicas. Conforme pontuam Machado e Bronckart (2005), ancorados nas contribuições de Adam (2001), os textos prescritivos apresentam três propriedades enunciativas, a saber: originam-se de um profissional especializado, cuja presença não é evidenciada; o destinatário é citado no texto de forma explícita ou implícita, podendo ser destacado por pronomes como *você, nós, a gente*, seguidos de verbo na forma nominal do infinitivo; aparentam ser redigidos por um contrato de verdade e certeza de sucesso, contanto que o destinatário siga todas as orientações da mesma maneira que foram propostas. Para esse contrato, os referidos autores o denominam de *contrato de felicidade*.

Em continuidade, ao se deparar com uma prescrição, o professor, muitas vezes, reorganiza-as de forma coletiva, o que nos leva ao segundo objeto constitutivo da atividade docente: os coletivos. Conforme Amigues (2004), os professores também se autoprescrevem tarefas de acordo com a sua realidade de sala de aula, além disso, esses profissionais fazem parte de diferentes coletivos: os da própria disciplina que ministram aulas e o dos professores de uma determinada turma. Ademais, ancorado nas ideias de Espinassy (2003), Amigues pontua que os docentes compõem um coletivo maior que é o da própria profissão.

Nesses termos, podemos compreender que o professor que participa de um determinado programa educacional, como, por exemplo, o Desafio Nota 1000, integra diversos coletivos de trabalho que são formados nesse contexto. Esses coletivos não se restringem apenas ao dos próprios professores, mas envolve também coletivos com turmas de alunos, coordenadores e outros profissionais.

Com relação ao terceiro objeto listado por Amigues (2004), o qual corresponde às regras de ofício que são “aquilo que liga os profissionais entre si” (AMIGUES, 2004, p. 43). Isto é, o que há de comum à classe dos professores. Correspondem também a “uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Em se tratando das ferramentas, último objeto proposto por Amigues (2004), pode-se afirmar que tais recursos são utilizados pelos professores, contudo, são produzidos, na maioria das vezes, por outras pessoas, estando essas, muitas vezes, alheias à realidade do professor. Nesse sentido, as ferramentas que ora são produzidas por terceiros “são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p. 43). Assim, compreendemos que a atividade do professor não se realizaria sem o uso de ferramentas. Em nosso estudo, tal afirmação se efetiva nas experiências vivenciadas por professores de LP no ensino de escrita.

Dando importância a essas noções teóricas sistematizadas, na sequência, discorreremos sobre o trabalho com o ensino de produção escrita, a partir de diferentes aportes teóricos, os quais elucidam nossas reflexões e contribuem sobre o tema em abordagem.

2.4 O TRABALHO COM O ENSINO DE ESCRITA

É indiscutível a importância da produção escrita no tocante ao acesso, assim como na disseminação de informação, a julgar os diferentes propósitos com os quais se utiliza a referida prática de linguagem. Entre elas, acentuamos o emprego dado à escrita em sala de aula, considerando seu papel fundamental, já que é um espaço específico para o ensino da língua escrita e para o aprimoramento das competências e habilidades necessárias para seu uso com eficiência. Assim, neste tópico, discutimos sobre concepções teóricas de escrita que pautam o ensino de produção escrita.

2.4.1 Escrita: das concepções teóricas ao ensino

De acordo com Koch e Elias (2009), a escrita faz parte de nossa vida, pois frequentemente somos chamados a criar documentos escritos como bilhetes, e-mails, listas de compras, entre outros, e também a ler textos escritos em diversas situações

cotidianas. Nesse sentido, podemos compreender a escrita como uma habilidade fundamental para a comunicação efetiva, a qual está presente em muitos aspectos de nossas vidas, uma vez que tem como papel registrar e transmitir informações compartilhando ideias e expressando pensamentos.

Dada a sua importância, Garcez (2001) afirma que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo” (GARCEZ, 2001, p. 02). Nesses termos, a escrita se constitui como uma ferramenta que reflete e molda as culturas e sociedades dos povos, sobremaneira, dos que a empregam em situações pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais. Ela evolui com o tempo, sendo influenciada pelas contribuições de muitos indivíduos.

Até meados do século XX, o ensino da produção escrita foi desconsiderado, opondo-se, assim, ao interesse que as normas gramaticais e leitura receberam pedagogicamente. Nessa época, a escola apresentava uma visão restrita e limitada da escrita, em que apenas o código linguístico era enfatizado. Nesse contexto, os professores acreditavam que o conhecimento adquirido pelos alunos poderia ser resultado do processo de imitação. Isto é, bastava terem acesso a modelos de textos adequados, julgados como exemplares, que iriam replicar a escrita de qualidade. De acordo com Bunzen (2006), essa prática concebida como resultado da imitação se caracteriza como um modelo de ensino por composição.

Para o autor mencionado, “fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p. 142). Sobre esse assunto, Guedes (2009) argumenta que a *composição* é utilizada para designar textos na escola, em que a linguagem é um instrumento de organização e expressão do pensamento. Assim, “interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (GUEDES, 2009, p. 88).

Com a convicção de que o aprendizado da escrita era adquirido através da exposição de uma linguagem de qualidade e de uma língua homogênea, inferia-se que aqueles que pensavam de forma eficiente também escreviam bem. Todavia, esse cenário começou a mudar durante as décadas de 1960 e 1970. A criatividade do aluno passa a ser incentivada por meio de textos de leitura, os quais eram tidos como objetos a serem utilizados. No entanto, ainda não havia um espaço propício para o ensino e aprendizagem da produção escrita (BUNZEN, 2006).

Em 1971, com a Lei nº 5692 de Diretrizes e Bases da Educação, muitas mudanças ocorreram no sistema educacional brasileiro. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, uma dessas transformações diz respeito à superação da concepção de língua como um sistema estruturado para uma perspectiva centrada na comunicação. Nessa nova abordagem, a teoria das comunicações de Roman Jakobson desempenhou um papel importante como base teórica. Isso implica que o enfoque principal passou a ser não apenas nas regras e estruturas da língua, mas também nos códigos comunicacionais. Assim, o ato de escrever realizado pelo aluno passa a ser pragmático e utilitário, de modo que o ensino de língua é constituído a partir da ideia de que o texto é uma mensagem que deve ser decifrada por quem o recebe, ou seja, o receptor. Com isso, tem-se o ensino de língua como um meio de comunicação (GUEDES, 2009).

Durante o período de forte influência da teoria da comunicação, inicia-se uma fase de maior valorização à prática escolar de escrita. De acordo com Bunzen (2006), a perspectiva de língua(gem) como código contribuiu para uma mudança no ensino de redação no Ensino Médio, conforme estipula o decreto federal nº 79.298, em 24 de fevereiro de 1977, que determinava a obrigatoriedade da prova de redação em vestibulares. Tal medida foi adotada como uma resposta às críticas direcionadas aos modelos de provas que priorizavam questões de múltipla-escolha e o desempenho insatisfatório dos alunos com a prática de escrita.

Para Bunzen (2006), a partir da determinação superior de 1977, as escolas priorizaram o ensino de redação, implementando uma disciplina específica para que os alunos conseguissem escrever textos, uma delas intitulava-se Técnicas de Redação. Nesses moldes, por mais que sejam épocas diferentes e algumas coisas tenham mudado, como a nomenclatura e a abordagem teórica de ensino de escrita, ainda percebemos, hoje em dia, o empenho de instituições públicas e privadas em enfatizar o ensino de redação com foco em vestibulares e avaliações de larga escola como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A dissertação escolar, segundo Bunzen (2006), é um exemplo de prática de escrever textos que não considera o aspecto dialogal com outros textos e outros leitores, o que o torna problemático, pois o aluno passa a escrever para cumprir uma exigência imposta. Essa prática legitimada pela avaliação seletiva e recorrente há anos, caracteriza-se como uma “pedagogia da exploração temática. São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Tal prática aparece no corpus dessa pesquisa, em que pudemos verificar a concepção de ensino apresentada nos materiais analisados como também textualizada nos depoimentos dos professores participantes deste estudo.

Compreendemos que ao focalizar uma prática de ensino de escrita como um exercício de redação, o professor realiza, diante do texto do aluno, uma ação avaliativa, no sentido de corrigir os erros e se atribuir uma nota. De acordo com nossa experiência de ensino, tomando por base pesquisas realizadas sobre o tema em discussão, entendemos tal prática como pouco significativa, já que não contribui para que o aluno tenha interesse em produzir textos, dando-lhes uma aplicabilidade real, assim como acontece quando escreve fora do contexto escolar.

Durante os anos de 1980 e 1990, contrapondo-se às abordagens que não consideravam as condições de produções das atividades de linguagem, surge uma nova terminologia para a prática de escrita escolar: a produção de textos e, com isso, surge uma abordagem diferente para trabalhar o ensino de escrita, oportunizando a construção de textos de diferentes naturezas. A partir desse novo entendimento sobre o ato de escrever, “os alunos não deveriam produzir redações, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Para Guedes (2009), o termo produção de texto “expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros” (GUEDES, 2009, p. 89). Nessa denominação, a linguagem é uma ação entre interlocutores, ou seja, é um processo de interação verbal que leva em consideração diferentes fatores na atividade de escrita.

Assim, compreendemos que a atividade de produção textual é uma ação que precisa ser realizada a partir da constituição de sentido. Para tanto, faz-se necessário que, ao produzir um texto, a voz do aluno possa ser ouvida, lida por terceiros e não somente avaliada pelo professor. Talvez, ao promover um ensino de escrita pautado nessa concepção, a produção de texto possa ser mais significativa para o aluno e, com isso, os resultados sejam mais satisfatórios.

Todavia, pontuamos ainda que a mudança de expressões não significa necessariamente que a prática de escrita vai de fato mudar. Isto é, não basta dizer que trabalha a concepção vigente de escrita que é a produção de texto, é preciso seguir a abordagem e os princípios que regem essa concepção. Além disso, quando falamos em *Composição, redação e produção de texto*, não estamos apenas mencionando palavras sinônimas, mas, sim, expressões que estão vinculadas a teorias que direcionam a ação de

escrever e ensinar a escrever textos, assim como de exercitar a linguagem e a própria organização social.

Desse modo, compreendemos que por trás de cada nomenclatura, há uma vertente teórica que orienta o percurso adotado pelo docente. Se um professor, por exemplo, decide direcionar seu trabalho apenas focalizando os aspectos linguísticos e gramaticais do texto que foi produzido por seu aluno, ele está, mesmo que inconscientemente, alinhando essa prática a uma determinada teoria e concepção de língua(gem).

Koch e Elias (2009) defendem que o modo como concebemos a escrita está intrinsecamente relacionado ao que compreendemos como linguagem. Segundo as autoras, mesmo que não tenhamos consciência disso, a forma como entendemos, praticamos e ensinamos a escrita equivale a uma concepção de linguagem. Elas ainda acrescentam que existem três concepções, a saber: foco na língua, no escritor e na interação.

A primeira concepção trata-se de uma visão em que a escrita está atrelada ao domínio das regras gramaticais. Essa noção, por sua vez, está relacionada à linguagem enquanto um sistema pronto e acabado. Nesta concepção, “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

A segunda concepção revela uma noção de linguagem como expressão do pensamento do escritor. Desse modo, a escrita é entendida como uma manifestação individual e particular que não leva em consideração os conhecimentos do leitor, tampouco a interação envolvida nesse processo.

A terceira e última concepção se difere das demais, uma vez que concebe a escrita como produção textual, a qual exige do produtor a ativação de conhecimentos, como também a mobilização de estratégias na relação interacional entre escritor-leitor. Nessa concepção interacional e dialógica, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Dessa maneira, a escrita torna-se significativa e demanda a utilização de estratégias específicas. Assim, a escrita é pautada em um trabalho em que um sujeito tem algo a dizer e realiza esse ato sempre em relação a outro interlocutor a julgar seus propósitos.

Para o ensino de escrita, a partir de uma visão interacionista, o docente adota em sua prática pedagógica um trabalho de produção textual baseado no envolvimento dos

alunos, das ideias pensadas conjuntamente e compartilhadas com o outro. Nesse sentido, Antunes (2003) defende o ensino de escrita como uma atividade interativa, “de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Dessa maneira, compreendemos que o ensino de escrita precisa ser uma atividade pedagógica planejada, que envolve a ação docente e o aluno. Nas palavras de Antunes (2003),

produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003. p. 54).

Para tanto, no ensino de escrita, o professor deve se pautar pedagogicamente em um planejamento estratégico que envolva ações articuladas, etapas com objetivos claros, as quais contribuam para o trabalho que foi pensando previamente. Isto é, ao iniciar a atividade de ensino de escrita, é necessário que o docente possibilite ao alunado a experiência do planejamento do texto, da primeira escrita, das discussões sobre questões de ordem linguística, gramatical, de organização de ideias dentre outros aspectos, para que, posteriormente, realize uma primeira versão do texto. Assim, realizadas as diferentes e necessárias etapas, o docente poderá obter uma versão definitiva do texto, como aponta Antunes (2003).

Nesse viés, Geraldi (2006) declara que o ensino de escrita deve partir de objetivos e finalidades, de modo que o texto precisa ser produzido e lido, caso contrário, essa produção não tem sentido. Assim, compreendemos que as produções textuais elaboradas pelos alunos precisam de direcionamentos e finalidades, para que eles percebam que não escrevem simplesmente por escrever, mas porque terão um rumo a seguir e um objetivo para alcançar.

Quando os estudantes compreendem que escrever é uma forma efetiva de comunicação, percebem que cada texto tem um objetivo e público-alvo específicos. Ao estabelecer finalidades claras, o professor demonstra que a escrita tem propósito real e pode influenciar os leitores. Essas finalidades podem informar, persuadir, entreter, expressar opiniões ou relatar experiências. Assim, os estudantes percebem que a escrita é uma ferramenta poderosa para expressar ideias, transmitir informações e se conectar com

outras pessoas, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida acadêmica, pessoal e profissional.

Nesse sentido, é premente que em sala de aula associemos o trabalho de escrita ao trabalho de leitura, pois “a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra” (ANTUNES, 2009, p. 196). Mediante ao que discorre a teórica, precisamos nos desvencilhar da ideia de que aquele que lê certamente também saberá escrever bem. Tais ações se complementam e se relacionam, por isso, não podem ser separadas nas aulas de produção textual (BUNZEN, 2006).

Nesse cenário de ensino de escrita realizado de forma interacionista, o trabalho requer uma mudança de atitude do professor perante o aluno (GERALDI, 2006). É preciso também que o docente se torne interlocutor, para que interaja com o aluno, respeitando-lhe a palavra, agindo como verdadeiros parceiros no processo de aprendizagem, fazendo-o refletir por meio de concordâncias, discordâncias, ponderações e questionamentos (GERALDI, 2006). Desse modo, os docentes possibilitarão que tais integrantes se tornem protagonistas na busca e aprimoramento de saberes e, mostrem, com isso, que os professores são verdadeiros orientadores e mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, é importante lembrarmos que nem sempre as aulas de escrita focalizam um trabalho a partir de uma concepção de língua com foco na interação, em que a produção textual do aluno é fruto de um processo, podem destacar outras concepções de escrita e de ensino de escrita, como, por exemplo, considerando o texto do aluno como um mero produto resultado de um exercício mecânico, o que pode acontecer por diversas razões, como a falta de conhecimento do professor para trabalhar a escrita como uma atividade que requer etapas, ou a falta de tempo para se dedicar ao trabalho de fluxo contínuo com produções textuais.

Sabemos, nesse sentido, que preparar o aluno para escrever textos tanto em situações escolares como extraescolares é uma demanda recorrente para quem trabalha com o ensino da escrita. Assim, quando falamos em ensino de produção textual, especificamente, nos anos finais do ensino médio, há uma certa cobrança para que o texto dissertativo-argumentativo seja efetivado, com o intuito de preparar o alunado para a Redação do Enem.

Para realizar esse trabalho de preparação para a prova escrita do ENEM, escolas e professores se mobilizam para garantir que o estudante possa chegar ao Exame

preparado, ou seja, com condições de domínio da escrita do texto dissertativo-argumentativo. Nesse viés, preparar o aluno para escrever textos, especialmente, o dissertativo-argumentativo pode acontecer a partir de uma intervenção externa à escola, como é o caso do programa DN1000, o qual pressupõe um modelo de escrita baseado no que é exigido na redação do Enem, bem como em sua grade de correção, como podemos observar a seguir:

Figura 04 – Reprodução de grade específica de correção

COMPETÊNCIA I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa			
0	Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios)		
1	Estrutura sintática deficitária com muitos desvios		
2	Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios		
3	Estrutura sintática regular E alguns desvios		
4	Estrutura sintática boa E poucos desvios (para efeito de alinhamento, essa avaliação é direcionada àquele texto que apresentar de 03 a 05 desvios)		
5	Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E , no máximo, dois desvios		
COMPETÊNCIA II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa			
1	Tangência ao tema	OU	<ul style="list-style-type: none"> • Texto composto por aglomerado de palavras OU • Traços constantes de outros tipos textuais
2	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> • 3 partes do texto (2 delas embrionárias) OU • Conclusão finalizada por frase incompleta
3	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> • 3 partes do texto (1 delas pode ser embrionária)
4	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> • 3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)
5	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> • 3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)
		E	<ul style="list-style-type: none"> • Repertório baseado nos textos motivadores E/OU • Repertório não legitimado E/OU • Repertório legitimado, MAS não pertinente ao tema
		E	Repertório legitimado E pertinente ao tema, SEM uso produtivo
		E	Repertório legitimado E pertinente ao tema, COM uso produtivo. Observação: Redações que apresentem apenas repertórios tidos como “estruturas prontas” não deverão ser avaliadas no nível V.
COMPETÊNCIA III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista			
0	Tangente ao tema e sem direção		
1	<ul style="list-style-type: none"> • Tangente ao tema e com direção OU • Abordagem completa do tema e sem direção 		
2	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto com muitas falhas E • Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião 	Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto com algumas falhas E • Desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões 		
4	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto com poucas falhas E • Desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões 		
5	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto estratégico E • Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões em todo o texto 		
Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto/ou de desenvolvimento			
COMPETÊNCIA IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação			
0	Palavras e períodos justapostos desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação		
1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações		
2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações	Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível	
3	Presença regular de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações		
4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafo E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações		
5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação		
* De tipo “operador argumentativo”, entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto. ** De tipo “operador argumentativo”, entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo dentro de todos os parágrafos.			
COMPETÊNCIA V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos			
0	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de proposta OU • Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos OU • Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto 		
1	<ul style="list-style-type: none"> • Tangenciamento do tema OU • Apenas elemento(s) nulo(s) OU • 1 elemento válido 		
2	Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar esse nível		
3	3 elementos válidos		
4	4 elementos válidos		
5	5 elementos válidos		

Fonte: BRASIL (2021).⁴

De acordo com a disposição das competências apresentada na figura 04, percebemos que os verbos na forma nominal do infinitivo *Demonstrar*, *Compreender*, *Selecionar*, *relacionar*, *organizar*, *interpretar* e *Elaborar* são propriedades enunciativas

⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gw24IWYI2D4N-dkrYW2tpnNK41U8h2P/view>
Acesso em: 07 jul. 2023.

que revelam o teor prescritivo, caracterizando o texto que apresenta a prescrição (MACHADO; BRONCKART, 2005). Assim, compreendemos que na conjuntura proposta para o trabalho de escrita em sala de aula, tais ações requeridas pelo documento prescritor apresentam uma concepção de trabalho com a produção com fins avaliativos em que um único gênero é considerado. Isso se efetiva quando é proposto para o professor um trabalho didático-pedagógico em que ele não sinaliza para o aluno as razões pelas quais irá escrever, destacando o propósito comunicativo e o seu interlocutor, para que assim adequa o texto às finalidades que espera atingir.

Estes traços, como sabemos, caracterizam tal abordagem de escrita que a praticada no referido programa não oportuniza, visto que ela coaduna com a noção de texto como produto, em que o aluno precisa escrever seu texto elegendo os conhecimentos que compõem a grade de correção utilizada na perspectiva de identificar se o seu texto se associa aos critérios estipulados para guiar a sua escrita. Diante disso, entendemos que a concepção de escrita difundida no programa Desafio Nota 1000 está em descompasso com a concepção de escrita interacional considerada a ideal.

Ao longo deste tópico, apresentamos considerações teóricas sobre a produção escrita focalizando três concepções de escrita com foco na língua, no escritor e na interação. Como vimos cada uma focaliza o texto de uma maneira. Na primeira, o texto é visto como uma mensagem a ser codificada; na segunda, é posto como um produto e, na última, sendo esta a que julgamos mais adequada para o trabalho em sala de aula, o texto é considerado como produção textual que considera o processo dialógico entre interlocutores, assim como compreende um ensino voltado para diferentes etapas da escrita, centrada em gêneros textuais e situações comunicativas diversas. Com base nessas abordagens, esta investigação se volta para o contexto interventivo e prescritor do programa Desafio Nota 1000, em que o ensino de escrita corresponde a uma prática de intervenção para treinamento de modelo de escrita para fins de avaliação seletiva (ENEM).

Dito isso, no capítulo a seguir, voltamo-nos para o arcabouço metodológico que viabilizou o desenvolvimento desta investigação sobre o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, focalizamos, inicialmente, a investigação no que diz respeito à abordagem e natureza da pesquisa. Logo após, apresentamos a caracterização do contexto de investigação, seguida dos instrumentos de geração de dados. Além disso, situamos os colaboradores da pesquisa. Por fim, apresentamos o tratamento dos dados, procedimentos e categorias de análise.

3.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se situa no âmbito dos estudos da LA, uma vez que focaliza o trabalho docente no ensino de produção escrita. Assim, este trabalho possibilita a compreensão sobre um determinado contexto social, em que a linguagem tem papel determinante (MOITA LOPES, 2006).

Nesse sentido, o pesquisador precisa considerar que na LA contemporânea, é necessário um novo modo de desenvolver conhecimento, levando em consideração a construção da vida social à medida que tentamos compreendê-la. Desse modo, as pesquisas situadas em tal área de conhecimento precisam dizer algo sobre o mundo como ele se apresenta, conforme pontua Moita Lopes (2006). Isto é, a pesquisa não pode se distanciar de questões reais e atuais. É preciso ouvir as vozes daqueles que vivenciam determinadas situações em diferentes contextos.

À vista disso, vale lembrarmos que a LA passou por transformações ao longo dos tempos. Em 1940, surgiu como uma área que desenvolvia materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, entretanto, não se limitou a isso, pois outros contextos foram explorados e surgiram novos objetos de estudo. No Brasil, a LA começou a tomar força a partir dos anos 1980/90 (MOITA LOPES, 2009). Já em 1990, diversas pesquisas centraram-se em contextos institucionais e de ensino, como também em aprendizagem de língua materna etc. Atualmente, essa área de estudo apresenta um caráter interdisciplinar que “deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Como uma área constituída por atravessamentos, que rompe barreiras e se transforma continuamente, os estudos da LA difundidos se constituem como uma forma de construir uma compreensão sobre determinado contexto de investigação. Assim,

a perspectiva centrada no modelo aplicacionista permanece nos primórdios dos estudos da linguística aplicada e na “modernidade recente”, instituindo-se com novos entendimentos, os quais perpassam outras áreas de conhecimento.

Perante a esse contexto, a LA, enquanto área transdisciplinar, tornou-se um campo de estudo proveitoso para a busca e construção de conhecimento. Com isso, percebe-se a influência das ciências humanas, sociais e políticas. Como as pesquisas no âmbito da LA têm apresentado ao longo dos anos diferentes objetos de estudos e temas diversos, o trabalho docente, por exemplo, vem sendo investigado nessa área de estudos, uma vez que tal investigação permite discutir e compreender a complexidade das relações que permeia esse contexto social.

Dessa maneira, lembramos que a pesquisa pode envolver também outras disciplinas, pois essa relação com outras áreas faz parte dos desdobramentos que ela ganhou com o passar do tempo e, devido às necessidades emergentes, com o intuito de dar respostas a novas questões sociais, buscou-se outras fontes teóricas (KLEIMAN, VIANA, DE GRANDE; 2019)

Nessa perspectiva, nossa pesquisa filia-se às discussões da LA, pois, além de tratar do trabalho docente, traz relevantes contribuições para essa área, por situar o ensino de escrita em um determinado contexto de ensino, a saber: o trabalho do professor de Língua Portuguesa, no seu fazer docente, no tocante ao ensino da produção de escrita do gênero dissertativo-argumentativo para o ENEM.

Em relação à classificação da pesquisa, ressaltamos que a proposta: 1) tanto segue uma abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), porque seu ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados; 2) quanto é um estudo exploratório, dado seu caráter de novidade a ser investigado (o trabalho docente para a produção escrita no Programa Desafio Nota 1000) e sua maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Dessa forma, torna-se relevante pontuar que em pesquisas qualitativas, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Além disso, esse tipo de estudo preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ainda segundo os autores mencionados, a pesquisa exploratória proporciona informações e esclarecimentos sobre o assunto investigado, o que corrobora com o que é proposto nesse estudo.

Cabe-nos acrescentar ainda que a abordagem qualitativa adentra no universo do que as ações significam, bem como nas relações humanas (MINAYO, 2003). Dessa forma, consideramos esta pesquisa de natureza qualitativa, reconhecendo o que Creswell (2007) diz:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz interpretação dos dados, isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa e de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar sobre o seu significado pessoal e teoricamente, mencionado as lições aprendidas (CRESWELL, 2007, p. 186).

Diante do exposto, a abordagem qualitativa se diferencia e se distancia do paradigma positivista, o qual busca generalizações e objetividade na investigação científica. Assim, para o pesquisador positivista, existe uma realidade pré-existente aos sujeitos, cabendo-lhe investigar o fenômeno de modo a controlá-lo. Em sentido oposto, o paradigma interpretativista apresenta um viés de pesquisa que não só trata de questões sociais com subjetividade, como também permite explorar e compreender diferentes realidades. O que, no caso da pesquisa desenvolvida, envolveu uma situação virtual de treinamento e atuação de professores da rede estadual paraibana de ensino em plena pandemia promovida pelo Sars-CoV-2.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Ao situarmos nosso trabalho na área de estudos da Linguística Aplicada, consideramos que a descrição do contexto de investigação é de suma importância para que o foco das reflexões empreendidas fique claro e corresponda ao leitor como uma “fotografia” da realidade, situando e particularizando o ambiente de conhecimento investigado (MOITA LOPES, 2013).

Dito isso, pontuamos que nosso contexto de investigação consiste no Programa *Desafio Nota 1000* (Doravante DN1000). Fruto de uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Educação (SEE), o programa teve início no mês de março de 2020, contudo, só foi instituído oficialmente como programa educacional em 31 de maio de 2021, por meio do decreto nº 41.305, como mencionado na introdução deste trabalho. De acordo com o artigo 5º do decreto, são objetivos do programa:

I - estimular a produção textual nas escolas;

- II - garantir o avanço dos estudantes no domínio de competências relacionadas à prática de escrita;
- III – definir uma rotina de estudos, produção e avaliação de redações;
- IV – contribuir para que o Estado da Paraíba se torne um difusor de boas práticas educacionais vinculadas ao preparo dos estudantes para a Redação no Exame Nacional do Ensino Médio e em outras seleções para o Ensino Superior;
- V – proporcionar avanços em indicadores de aprendizagem e desempenho nas avaliações externas;
- VI – intensificar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

Considerando os objetivos do programa DN1000, é inquestionável a importância de fomentar o desenvolvimento da escrita na Educação Básica, sobretudo, em escolas públicas de nosso país, visto que sabemos da necessidade que ainda existe nesse contexto de ensino. Com uma natureza interventiva, entendemos que o referido programa cumpriu, ao longo das três temporadas, com alguns dos objetivos propostos, de modo que o papel desempenhado pelo professor nessa prática social foi essencial para que tais objetivos fossem atingidos.

Assim, enquanto professora-participante do programa e também pesquisadora, compreendemos que o primeiro objetivo “Estimular a produção textual nas escolas” corresponde a um importante propósito no tocante ao desenvolvimento da escrita dos estudantes. Assim, é válido pontuar que não basta apenas aumentar a quantidade de textos produzidos, como a redação, é necessário oferecer condições de suporte e orientação adequados aos alunos, fornecendo da mesma maneira um retorno do sentido de contribuir com a construção do aprendizado. E aos professores, caberia à coordenação do DN1000 ter como projeto não apenas a sua formação, mas viabilizar, juntamente com a escola, uma estratégia que pudesse acompanhar a sua prática, ouvindo dificuldades, questionamentos e sugestões, dando ainda condições de trabalho favoráveis para que ele realizasse o trabalho com o ensino de escrita, o que não houve no contexto do programa, conforme pontuado pelos colaboradores nas entrevistas.

Já o segundo objetivo, que propõe garantir o avanço dos estudantes no domínio de competências relacionadas à prática de escrita, pode-se dizer que este se caracteriza como um objetivo que apresenta uma finalidade extremamente esperada no âmbito da educação básica. No entanto, compreendemos que para atingi-lo, seria necessário que o programa proporcionasse uma abordagem mais abrangente, envolvendo não apenas a prática de escrita de um único gênero textual, mas também o estudo e a compreensão de diferentes gêneros textuais. Apenas praticar a escrita do texto dissertativo-argumentativo com vista para o Enem, pode limitar a aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao terceiro objetivo, que trata de definir uma rotina de estudos, produção e avaliação de redações, podemos perceber que ele é importante porque visa a melhoria da escrita dos estudantes para que ela aconteça por meio da constância. Entretanto, entendemos que para estabelecer uma rotina de maneira adequada e equilibrada, é preciso considerar antes de tudo a realidade dos alunos e professores, evitando a sobrecarga de atividades de ambos. Nessa perspectiva, no DN1000, ao propor, semanalmente, uma produção escrita, o programa estabeleceu tal rotina de estudos e trabalho para os estudantes e, conseqüentemente, para os professores, que corrigiam e orientavam as produções textuais de forma constante, o que a nosso ver, é algo que já está previsto no próprio currículo escolar.

No que diz respeito ao quarto objetivo, contribuir para que o Estado da Paraíba se torne um difusor de boas práticas educacionais vinculadas ao preparo dos estudantes para a Redação no Exame Nacional do Ensino Médio e em outras seleções para o Ensino Superior, compreendemos que a intenção de tornar o Estado da Paraíba um promovedor de boas práticas educacionais é, sem dúvidas, uma finalidade não só pedagógica, mas também política. Todavia, é importante considerarmos uma preparação estudantil específica não apenas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras avaliações seletivas, mas também para diferentes práticas sociais. Dizendo de outro modo, a formação dos estudantes deve abranger habilidades de escrita relevantes para contextos diversos, promovendo o desenvolvimento global das competências comunicativas.

Já o quinto objetivo “Proporcionar avanços em indicadores de aprendizagem e desempenho nas avaliações externas”, a nosso ver, é também bastante pertinente, uma vez que sabemos como a escola precisa dar uma resposta em relação ao projeto de educação que lhe é confiado, assim entende-se que as avaliações externas em questão têm a função de aferir se o que é prescrito está sendo cumprido escolarmente. Contudo, depreendemos que é necessário redobrar a atenção para não limitar a abordagem de ensino a um mero treinamento para essas avaliações. Dessa forma, é fundamental que o programa centre no desenvolvimento integral dos estudantes, e não apenas em alcançar resultados pontuais em exames padronizados.

No que tange ao último objetivo “Intensificar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa”, consideramos que esse objetivo é no âmbito do trabalho docente essencial para promover a qualidade do ensino de uma disciplina. Sabemos que diante do desenvolvimento educacional, o professor precisar estar em

constante formação, para que ele possa se atualizar, aprimorar seus conhecimentos e estratégias de ensino ao atuar no exercício da sua profissão. Porém, sabemos que nem sempre o professor tem disponibilidade de tempo para participar de eventos formativos e em outros falta o interesse de integrar tais eventos em sua carreira. No contexto do DN1000, por exemplo, alguns professores relataram em seus depoimentos que não tinham tempo para participar das formações continuadas, embora o programa tenha ofertado no decorrer das temporadas.

Diante disso, podemos afirmar que o DN1000 trouxe contribuições para o desenvolvimento da escrita dos alunos e promoveu mudanças na rotina dos professores; o caráter de novidade, a configuração do programa, e suas demandas impactaram positivamente e negativamente o trabalho docente com a prática de ensino da escrita, conforme aparece na fala de alguns dos nossos colaboradores.

Apresentado os objetivos do DN1000, vale ressaltar como era sistematizado tal programa, para que percebêssemos de que forma o papel do professor era exercido nesse contexto educacional. Na primeira temporada ocorrida em 2020, a coordenação do DN1000, lançava, semanalmente, um tema e disponibilizava um material didático que continha textos motivadores sobre uma proposta temática, um regulamento para cada edição, bem como um *Guia de orientação para avaliação das redações*. Tais materiais eram disponibilizados em PDF via grupos do *WhatsApp* criados pela coordenação do programa e também ficavam disponíveis em pastas no *Google drive* onde os professores da rede estadual podiam acessar.

Perante a esse contexto, os professores de Língua Portuguesa, orientados pela coordenação do programa, mobilizavam-se para orientar os alunos sobre a temática apresentada, restando aos alunos a produção do texto dissertativo-argumentativo. Assim, os textos produzidos pelos estudantes eram corrigidos pelo professor da turma, o qual se orientava pelo *Guia de orientação para avaliação das redações* prescrito pelo programa. Após fazer a correção das produções, os docentes escolhiam o texto dissertativo-argumentativo mais adequado e, posteriormente, enviava-o para o programa Desafio Nota 1000, via *Google Forms*.

Os participantes eram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, como também os das séries que compõem o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e os alunos dos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos matriculados na Rede de Ensino Estadual da Paraíba. Em função disso, os estudantes eram orientados a lerem os textos motivadores, bem como a estudarem sobre o tema e escreviam à mão o texto dissertativo-

argumentativo. Esse texto era produzido numa folha padrão do DN1000, mas também poderia ser realizado em uma folha de caderno, desde que cumprisse com os critérios estabelecidos no regulamento. Por conseguinte, o aluno escaneava ou tirava foto do texto e enviava para o professor.

Na segunda temporada do DN1000, realizada em 2021, a coordenação ofereceu uma formação continuada intitulada *Desafio Nota 1000: do planejamento à produção da redação* direcionada aos professores de Língua Portuguesa para atuarem no programa. É válido pontuar que a participação dos docentes não era obrigatória, embora saibamos que havia uma certa cobrança de ordem institucional para que o professor participasse de eventos como o citado.

Os encontros formativos ocorridos em 2021 foram conduzidos por um professor-formador que tem formação acadêmica na área de Letras, possui título de mestre e está atualmente cursando doutorado em linguística. Além disso, ele também atua como professor vinculado à SEE/PB.

Com duração de 4 horas, os eventos de formação aconteciam a cada quinze dias, via *Microsoft Teams*. No total, foram realizados nove encontros virtuais de formação com cerca de 900 professores da Rede de Ensino Estadual da Paraíba, os quais eram divididos em turmas de escolas regulares e escolas integrais. Essa formação preparava o professor para desenvolver o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo a partir das cinco competências exigidas na redação do ENEM. Nessa circunstância, os professores recebiam em cada encontro formativo, um portfólio autoexplicativo com textos e atividades que orientavam o ensino da produção textual, mais especificamente do texto dissertativo-argumentativo.

Embora não seja foco do nosso trabalho, julgamos pertinente apresentar informações sobre a terceira temporada do programa. Esta temporada ocorreu no ano de 2022 e foi lançada no dia 31 de maio pela coordenação do programa, e apresentou poucas mudanças em relação às anteriores. Na divulgação feita pela coordenação do DN1000, a informação repassada foi a de que os temas a serem trabalhados no referido ano seriam lançados aos domingos, com exceção da primeira semana. Além disso, os materiais disponibilizados, quais sejam: propostas temáticas, guias de orientações, regulamentos e a folha oficial para transcrição da versão final da redação seguiram o mesmo padrão das temporadas anteriores, apesar de em algum momento apresentarem algumas diferenças. Cabe aqui pontuar que o uso da folha não era obrigatório, já que segundo as orientações da coordenação, nem todos os estudantes tinham acesso ao serviço de impressão.

Ademais, destacamos que durante a terceira temporada do programa, foi disponibilizada uma formação continuada para os professores. Esse evento formativo foi conduzido por professores-formadores habilitados em Letras, que possuem mestrado e especialização e atuam na rede pública de ensino. É válido ressaltar que essa formação, realizada na segunda temporada, teve o mesmo título da formação da primeira temporada, conforme aludimos precedentemente. Com início em agosto, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, muitos professores participaram dessa experiência, enquanto outros enfrentaram dificuldades para conciliar as demandas de trabalho na sala de aula com uma tarefa adicional a ser desenvolvida. Tais dificuldades foram relatadas por alguns docentes durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Ante o referido contexto, percebemos que o papel do professor era fundamental no desenvolvimento das orientações estabelecidas pelo programa. Desde o recebimento dos materiais didáticos, o repasse para os alunos das propostas temáticas, a explicação dos temas abordados nessas propostas, bem como as ações realizadas que eram monitoradas e guiadas pelo professor. Era ele quem orientava, corrigia inicialmente as produções de texto, enxergava as necessidades dos alunos, percebia os avanços na escrita, já que conhecia o nível inicial de escrita do estudante, e o acompanhava nesse processo de aprendizagem. Paralelo a isso, esse mesmo profissional tinha que adaptar seu planejamento, organizar o curto tempo de aula para trabalhar o que era proposto pelo programa convencional do ano escolar ou série em que atuava pedagogicamente e dá contas de outros conteúdos obrigatórios da grade curricular, além de realizar outras demandas da profissão.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador pode utilizar diferentes técnicas no processo de geração dos dados (MOREIRA; CALEFE, 2008). De forma complementar a essa ideia, Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que “os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como a nota de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres etc. – gravações eletrônicas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Assim sendo, para a realização desta pesquisa, utilizamos dois instrumentos para geração de dados, os quais evidenciamos a seguir.

3.3.1 Documentos - Guias de Orientações e Proposta Temática de Produção Textual

Para a realização deste estudo, utilizamos a análise de documentos como primeira técnica de geração de dados. Como uma técnica pouco utilizada, mas de extremo valor para pesquisas com abordagem qualitativa, a análise de documentos tem potencial de contribuir para complementar informações, revelar ou esclarecer aspectos de um problema/tema específico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nas palavras de Alves-Mazzotti e Gewandszadjer (1998), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZADJER, 1998, p. 169). Nesse sentido, buscamos, pois, focalizar as orientações contidas em documentos disponibilizados pelo DN1000 para o ensino de produção escrita.

Para tanto, o acesso aos materiais apresentados pelo programa se deu da seguinte forma: a pesquisadora deste estudo também faz parte da Rede de Ensino Estadual da Paraíba e integra um dos grupos do programa DN1000. Esse fato viabilizou o acesso mais rápido aos materiais das temporadas de 2020 e 2021 que eram disponibilizados via grupos de *WhatsApp*. Todavia, ressaltamos que os materiais referentes à temporada de 2020 não estão disponíveis em pastas no *Google drive*, assim como estão os de 2021 que podem ser acessados pelos professores da rede estadual através de um *link* criado pela coordenação do programa. Devido a isso, a pesquisadora não tinha mais acesso às edições da temporada de 2020, só contava com os documentos das últimas edições, os quais estavam salvos em um outro dispositivo de armazenamento. Sendo assim, os materiais selecionados para a análise correspondem às temporadas de 2020 e 2021, especificamente, os documentos da 33ª edição de 2020 e os da 2ª edição de 2021, quais sejam: os guias de orientação para avaliação dos textos e as propostas temáticas para a produção de texto. Tais documentos, apesar de semelhantes em alguns aspectos, apresentam também particularidades que os diferenciam, as quais serão destacadas em nossa análise. A seguir, discorreremos sobre os mencionados materiais.

3.3.1.1 Documento 1 – Guia de Orientação para Avaliação dos Textos

O Guia de orientação para a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes no programa é um material que direciona o trabalho para o professor tanto na temporada de 2020 quanto na de 2021.

Os dois guias apresentados nesta seção constam nos anexos deste trabalho. Optamos por não apresentá-los na íntegra ao longo do texto, pois se trata de documentos com um número de páginas extenso, o que não viabiliza sua apresentação total ao longo da análise. Contudo, convém pontuar que descrevemos os documentos em sua totalidade.

3.3.1.2 O Guia de Orientação da 33ª Edição de 2020

O Guia de orientação da 33ª edição de 2020 elaborado pela equipe de coordenação do DN1000 traz na primeira página as logomarcas da Secretaria de Educação e do Governo Estadual, assim como do Programa Desafio Nota 1000. O enunciado de abertura do documento intitula-se “*Orientações para interpretação e avaliação dos textos vinculados à 33ª proposta de redação do Desafio Nota 1000 – Os desafios do sistema prisional no Brasil.*”. O documento possui cinco páginas, é organizado em oito tópicos que tratam de questões relativas ao direcionamento das produções escritas realizadas pelos alunos e orientadas por seus professores. Apesar de estarem enumerados até o nove, os tópicos correspondem à quantidade de oito, uma vez que constatamos uma incoerência entre os números dos tópicos e a quantidade correspondentes.

O primeiro tópico intitulado *Para começo de conversa – Leitura obrigatória e prioritária* apresenta orientações que vão do subtópico 1.1 ao 1.4. Nesse tópico inicial, há um destaque na cor verde nas palavras *tangente* e *explícita*, assim como nos trechos “*professores/as e estudantes*” e “*fazer com que todas as palavras da frase-tema apareçam no texto do estudante é uma ação essencial*”.

Após o tópico 1.4, os enunciadores dirigem uma mensagem direta a professores e estudantes, em que se percebe o otimismo de quem enuncia em relação às orientações, no desejo de que possam, de fato, contribuir para a resolução do problema apresentado nos textos dos alunos. Concluindo as orientações iniciais, há o fechamento com uma saudação final expressa por meio da frase: *um bom trabalho a todos/as nós*.

No segundo tópico do Guia da 33ª de 2020, intitulado “*sobre os textos motivadores*”, podemos observar que a orientação é de que o professor centre sua atenção na leitura dos textos motivadores, para que ele possa conhecer o que neles são abordados e identificar quando o estudante os utiliza como repertório na escrita de seu texto.

No tópico 3 “*Sobre a frase-tema*”, há uma análise detalhada da frase-tema, as palavras que a compõem são destacadas, deixando claro para professor e estudante quais

termos devem, obrigatoriamente, aparecer nas produções escritas. Em continuidade, no tópico 4, verificamos que, baseado nas orientações, o texto do aluno será avaliado pela banca examinadora do programa com abordagem completa do tema, a julgar se ele utilizou os termos destacados no tópico 3 e ratificados no tópico 4. Ainda nesse tópico, identificamos um alerta para que o emprego dos termos obrigatórios seja de fato realizado, caso contrário, os textos dos estudantes serão penalizados nas competências II, III e V.

Em relação ao tópico 5 do Guia da 33ª de 2020, intitulado “*Proposta de intervenção*”, identificamos exemplos de agentes responsáveis por colocar a proposta de intervenção em prática (Governo Federal, Ministério da Educação, Ministério Público, entre outros) que poderiam ser utilizados pelos estudantes. Ao todo, são apresentados dezesseis agentes válidos, assim como são destacadas algumas ações nulas, e agentes nulos, isto é, que não serão considerados para fins de correção pela banca avaliadora.

Como na proposta de intervenção da redação, um dos fatores que deve ser levado em consideração é o respeito aos direitos humanos, com base na competência V da grade do ENEM, na qual a correção realizada pela banca do programa se baseia, de modo que o estudante não deve desrespeitar tal elemento, ainda no tópico 5 do Guia, são apresentados alguns exemplos de desrespeitos aos direitos humanos. Além disso, verificamos também o destaque dado para algumas situações que o professor deve se atentar ao corrigir a proposta de intervenção realizada por seu aluno. Em uma dessas situações, observa-se orientações diretas para o professor, por exemplo, caso o texto do aluno apresente mais de uma proposta de intervenção, o docente deve avaliar apenas a mais completa. Assim, percebemos como as orientações fornecidas direcionam o trabalho de correção a partir do que propõe a grade de competências da redação do Enem.

No tópico seguinte, o qual, pela ordem numérica do documento, deveria ser o tópico 6, este aparece com a numeração 7. É possível considerarmos que se trata de um erro de digitação, um equívoco que não interfere nas disposições das informações apresentadas, tampouco em nossa análise. Dito isso, destacamos que nesse tópico intitulado “*Fique atento*”, é possível identificar uma orientação para o trabalho do professor na escola no tocante à divulgação dos dez melhores textos elaborados na instituição escolar. Além disso, o texto estabelece uma diretriz para as escolas, indicando que elas podem enviar, no máximo, três textos. Esses textos devem ser enviados caso a escola ofereça ensino fundamental, ensino médio e EJA. Assim, é esperado que a instituição escolar envie um texto representando cada uma dessas etapas educacionais e

qualquer texto adicional, dando importância que, além desses três, será automaticamente anulado pelo sistema do programa. Diante essas informações, há um *emoji*⁵ que representa uma pessoa tapando a cara (Person Facepalming). Essa representação gráfica é usada, geralmente, para expressar o sentimento de incredulidade, constrangimento e/ou decepção em relação a uma ação específica de alguém.

Dando sequência, são descritas treze situações que descumprem as normas de avaliação, uma vez que não estão previstas no regulamento do programa tampouco na grade de correção. Ademais, nas *orientações finais*, último tópico contemplado no Guia, destaca-se a importância das informações apresentadas no documento para melhorar o alinhamento e compreensão da proposta temática, bem como para corrigir redações. Ressalta-se novamente a recomendação de realizar a leitura do documento, pois essas informações são consideradas essenciais. Além disso, enfatiza-se que os conceitos apresentados no documento devem ser compreendidos de forma adequada e relacionados ao tema de forma regular, semanalmente.

Por fim, informa-se que a grade de correção completa pode ser acessada através de um *hiperlink*⁶ disponibilizado no próprio documento, caso o professor ainda não tenha feito isso. Essa instrução, ao que parece, visa fornecer aos leitores/professores a oportunidade de acessar informações adicionais que são necessárias para o contexto em questão.

Compondo a descrição dos documentos, passamos para a próxima subseção, nela descrevemos o Guia de orientações da segunda temporada, especificamente, a 2ª edição.

3.3.1.3 Guia de Orientação da 2ª Edição de 2021

O guia de orientação da 2ª edição de 2021 também elaborado pela equipe do programa DN1000 apresenta uma breve introdução sobre o tema abordado nessa edição, o qual é intitulado “*Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil*”, assim como destaca o objetivo do próprio documento. Em seguida, recomenda-se uma leitura cuidadosa do instrumento em questão, levando em consideração, principalmente, os

⁵ os emojis são representações gráficas que expressam ideias, emoções etc. Disponível em:

<https://www.significados.com.br/emojis-emojicons/>

Acesso em: 19 de junho de 2023

⁶ Hiperlink é um recurso que permite aos usuários acessarem outros conteúdos ou páginas ao clicar em um texto, imagem ou outro elemento presente em um documento eletrônico. Disponível em:

<https://canaltech.com.br/software/hyperlink-o-que-e-como-criar/> Acesso em: 24 de junho de 2023

tópicos que variam, dependendo da temática, como os de abordagem completa e tangenciamento. A mensagem transmite a importância de prestar atenção especial a esses pontos específicos, pois eles podem ser essenciais para compreender e aplicar corretamente o conteúdo do guia.

Como forma de organização, o Guia de orientação da 2ª edição de 2021 tem quinze páginas e está dividido em dez tópicos que versam sobre diferentes aspectos. No primeiro tópico, intitulado “*Proposta de redação - visão geral*”, menciona-se que a Proposta de Redação contém quatro textos motivadores, pontuando, para aluno e professor, a importância de sua leitura. Essa ação é considerada pelos enunciadores como fundamental para que o recorte temático proposto pela banca examinadora seja compreendido e, a partir desse entendimento, os estudantes possam planejar um projeto de texto adequado. O texto ainda confirma que cada um dos textos da proposta de redação será brevemente contextualizado, fornecendo uma visão geral sobre o conteúdo que os estudantes encontrarão ao lê-los. Ainda nesse tópico, inicia-se a explicitação acerca do texto motivador número I.

Mais à frente, no segundo tópico “*A proposta de redação – textos motivadores*”, temos a continuação do detalhamento da proposta de produção textual apresentada pelo programa, isto é, os textos motivadores que constituem a proposta de redação em discussão, são explicados um a um. É importante frisar que a proposta de redação aparece como imagem ao lado do texto desde o tópico anterior.

Seguindo nossa descrição, o terceiro tópico *tangência e abordagem completa* contempla aspectos relacionados à tangência, pois existe uma preocupação com os textos produzidos que apresentam esse problema. Devido a isso, são apresentados os termos que garantem a abordagem completa do tema.

No tópico seguinte, *outros apontamentos*, são apresentados aspectos relacionados ao processo de avaliação dos textos e há um destaque para a importância do professor/corretor prestar atenção aos critérios definidos na Grade de Correção, que já foi disponibilizada anteriormente e está *hiperlinkada*, isto é, os professores podem acessar outros recursos e informações por meio de cliques em textos e/ou elementos interativos presentes nesse tópico. Percebe-se ainda uma certa preocupação de quem enuncia, reconhecendo que é comum surgirem questionamentos durante o processo de correção, o que é visto como normal. Para solucionar essas dúvidas, caso não seja possível esclarecê-las na própria escola com os colegas, os participantes são encorajados a enviar suas

perguntas por e-mail para os consultores do programa através do endereço de e-mail disponibilizado no documento.

O texto apresentado no tópico quatro também menciona uma mudança entre a primeira e a segunda temporada, em que várias informações sobre possíveis agentes e ações na proposta de intervenção eram disponibilizadas anteriormente, entretanto, não são mais fornecidas, devido ao fato de que a coordenação do programa reconheceu que isso limitava significativamente a percepção dos participantes, por isso, optaram por um instrumento mais objetivo e conciso, focado no tema.

Em se tratando do quinto tópico, *A grade de correção – competência I*, pode-se afirmar que neste ponto do texto são esclarecidos alguns aspectos da grade de correção. O texto menciona que a Grade de Correção utilizada no processo de avaliação dos textos no Desafio Nota 1000 é quase idêntica àquela prevista no Enem, com apenas algumas poucas alterações. Essas alterações estão concentradas nas Competências I e II, conforme são esclarecidas posteriormente.

Igualmente, no tópico seguinte, *A grade de correção – competência II*, são esclarecidas as mudanças que ocorreram na competência II. Afirma-se que, embora a maioria dos critérios da competência II permaneça igual à grade de correção do Enem, foi acrescentada uma nova expectativa ou requisito para se atingir a pontuação máxima nessa competência.

No sétimo tópico, *A grade de correção – a proposta de intervenção*, são listadas cinco instruções para o professor/corretor observar quando for realizar a avaliação da proposta de intervenção elaborada por seus estudantes. Já no tópico seguinte, *A grade de correção – competência V agentes nulos e o efeito*, são indicados os agentes considerados nulos e válidos. Além disso, destaca-se a importância de considerar os exemplos apresentados no material da competência V, quando se tratar do *efeito* na proposta de intervenção.

No nono tópico *A grade de correção – casos de anulação* são apresentados casos que podem resultar na anulação dos textos enviados ao Desafio Nota 1000. Essas situações se referem a textos que apresentem mais de trinta linhas, a marcas de corretivo na redação, textos digitados, redações com problemas de digitalização/imagem, número mínimo de linhas escritas e cópias de trechos literais da internet. Ao final desse tópico, também menciona-se que é possível acessar mais detalhes e informações no regulamento da segunda edição de 2021, fornecendo um *link* para essa referência adicional.

O décimo e último tópico, *Cadernos de formação – 2020 – esclarecimentos de dúvidas*, o guia traz uma recomendação ao professor, para que ele consulte os cadernos de formação do Enem de 2020, sempre que surgir alguma dúvida, deixando ainda clara a importância de ter esse material por perto para manter um alinhamento com o DN1000.

Diferente do guia de 2020, o guia de 2021 apresenta as logomarcas do Programa DN1000, assim como do Governo da Paraíba na última página do documento. Nesse momento, uma mensagem de agradecimento também é destaque ao final desse instrumento.

Em síntese, observamos que as informações contidas em ambos os guias possibilitavam a compreensão do recorte temático, à luz das competências previstas na Grade do Enem, como pudemos perceber ao longo da descrição dos referidos materiais.

A seguir, apresentamos o segundo documento que corresponde à proposta de redação, a qual se caracteriza como um instrumento utilizado pelo professor em contexto do programa Desafio Nota 1000.

3.3.1.4 Documento 2 - a proposta de redação

Com base no que já sublinhamos, o DN1000 apresenta uma proposta temática de produção textual direcionada ao aluno e ao professor, pois este ao receber o referido material, via grupo de *WhatsApp*, discutia a temática abordada com seus alunos, os quais escreviam sobre o tema, seguindo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, como também, apoiando-se em outros regulamentos fornecidos durante o processo de didatização da escrita.

Elaborada pela equipe do DN1000, a proposta temática ocupa um destaque especial no programa, visto que o professor realizava as discussões a partir dela sobre o assunto com os alunos e orientava o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Geralmente, as propostas apresentavam temas de ordem social, cultural, científica e até mesmo política, como podemos observar nas propostas apresentadas no quadro 02 a seguir.

Como as propostas temáticas eram elaboradas pela coordenação do programa focalizado, os temas já vinham definidos, assim como os textos motivadores contidos no material e o gênero solicitado, o texto dissertativo-argumentativo. Desse modo, percebemos que o professor recebia um material pronto para ser executado. Assim, ficava na sua incumbência o papel de discutir a proposta baseado no que vinha prescrito, e,

apesar de ter liberdade para ampliar e/ou aprofundar as discussões, as condições ofertadas pelo programa limitavam o trabalho docente.

Em relação à disposição das informações contidas nesse documento, pontuamos que, inicialmente, há algumas semelhanças e divergências entre as propostas apresentadas na primeira temporada no ano de 2020 e na segunda temporada, em 2021. Tais mudanças não comprometem nossa análise, uma vez que entendemos que se trata de um mesmo material que ganhou novas configurações ao longo do itinerário didático realizado à luz do programa DN1000. Além disso, pontuamos que há semelhanças também entre a proposta de produção textual do programa Desafio Nota 1000 e a prova de redação do Enem. Para ilustrarmos nossa afirmação, vejamos o quadro 01 a seguir:

PROPOSTA DE REDAÇÃO – ENEM 2019



enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematographo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO IV

“Não se aboletam nem bichos do jeito que tenho visto por onde eu tenho passado”.

Cármen Lúcia, Ministra do STF, após visitas a presídios pelo Brasil (2017).

TEXTO V

Existem no Brasil 221 mil presos provisórios, cerca de 34% da população carcerária do país, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça. Esses detentos custam R\$ 6,4 bilhões por ano aos cofres públicos, ou R\$ 2400 por detento.

80% dos presos no Sergipe são provisórios. 29% dos presos provisórios são acusados de tráfico de drogas.

A superlotação carcerária tem relação direta com o alto número de presos provisórios. Eles também servem como massa de manobra para facções criminosas, dizem alguns especialistas.

Algumas ações estão sendo propostas para diminuir o número de presos provisórios no país. Entre elas, podemos citar a ampliação do uso de videoconferência nos processos judiciais para acelerar a tramitação, o uso de tornozeleiras e a nacionalização das audiências de custódia.

Presos provisórios são 34% da população carcerária do país. Disponível em: < <https://advocaciamarizdeoliveira.com.br/presos-provisorios-sao-345-da-populacao-carceraria-do-pais/> > Acesso em 21 nov. 2020.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Os Desafios do Sistema Prisional no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

PROPOSTA DE REDAÇÃO - DN1000 2021



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Seamos todos
PARAÍBA
Governo do Estado

**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registrou em 2019 um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, apontam dados apresentados pela Fundação João Pinheiro. O indicador inclui domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Segundo a pesquisa, essas quase 6 milhões de moradias representam 8% dos domicílios do país.

Os estados com maiores déficits habitacionais, com relação ao número total de domicílios, estão nas regiões Norte e Nordeste do país: Amapá (17,8%), Roraima (15,2%), Maranhão (15,25%), Amazonas (14,82%) e Pará (13,55%).

Deficit habitacional do Brasil cresceu e chegou a 5,876 milhões de moradias em 2019, diz estudo. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/deficit-habitacional-do-brasil-cresceu-e-chegou-a-5876-milhoes-de-moradias-em-2019-diz-estudo.ghtml> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO II

Quando falamos em moradia digna, estamos falando em algo que representa muito mais do que um abrigo; é necessário um abrigo adequado, que tenha as condições estruturais de proteção à pessoa. Mas moradia digna também tem a ver com a sua localização, porque em um local onde não há acesso a transporte adequado e à infraestrutura de serviços públicos, não se tem uma moradia digna. Essa moradia até pode ser um abrigo com quatro paredes bem construídas, mas ela não é suficiente, porque a pessoa não tem acesso aos benefícios produzidos pela cidade. Nesse sentido é que temos discutido bastante a importância de assegurar moradia digna para todos. Hoje existe na cidade de São Paulo mais de um milhão e 200 mil pessoas morando em situação de precariedade e um grande número de famílias morando em áreas de risco. Enquanto não acontecer uma catástrofe, essas pessoas não terão visibilidade. Além disso, muitas pessoas moram na rua, o que também é algo grave, mas é naturalizado pela sociedade como se essas pessoas não tivessem direitos também.

Crise habitacional é consequência do modelo de desenvolvimento urbano: alta concentração de tema e grande parcela da população sem acesso. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/150-novicias/entrevistas/578931- crise-habitacional-e-consequencia-do-modelo-de-desenvolvimento-urbano-entrevista-especial-com-luiz-kohara> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO III



Conheça mais sobre o direito à moradia no Brasil. em: < <https://jornalismofoaf.wordpress.com/2012/10/04/conheca-mais-sobre-o-direito-a-moradia-no-brasil/> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO IV

Em 2019, o principal componente do déficit habitacional no Brasil foi o ônus excessivo com o aluguel urbano. Ao todo, 3,035 milhões de domicílios, cuja renda domiciliar era inferior a três salários mínimos, utilizaram mais de 30% dela com aluguel, o que representa 51,7% do total do déficit do país.

Deficit habitacional no Brasil 2018-2019. Disponível em: http://novoite.fg.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/04_03_Relatorio-Deficit-Habitacional-no-Brasil-2018-2019-v1_0_compressed.pdf > Acesso em 29 mar. 2021.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

SEECT | DESAFIO NOTA 1000 – 2ª temporada

Fonte: A proposta de 2021 da redação do Programa Desafio Nota 1000 está disponível em: <https://linktr.ee/desafionota1000>. Acesso em: 03 jul. 2023. Já a proposta de redação do Enem está disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 03 jul. 2023.

A partir do quadro 01, foi possível perceber que a proposta de redação correspondente ao ano de 2020 trazia a frase-tema no início do documento seguida dos textos motivadores, da mesma forma que o enunciado de comando para a escrita em todas as propostas. Já em 2021, uma das mudanças que podemos notar diz respeito ao surgimento de instruções para a redação. Tais orientações versam, por exemplo, sobre uso de lápis de cor preta, limite de números de linhas, utilização de folha de rascunho. Além disso, há a descrição das situações em que o estudante poderia receber nota zero, caso ocorresse uma das infrações expressas nos critérios de eliminação. Verificamos, nesse sentido, que as instruções são idênticas às apresentadas na edição do Enem de 2019.

Assim, ressaltamos ainda que, na primeira temporada, havia, na maioria das propostas, um número de textos motivadores bem maior, geralmente, com mais de cinco textos. Para chegarmos à essa informação, analisamos dezoito propostas temáticas. Já na segunda temporada, verificamos também, a partir de uma análise prévia das vinte e uma edições, que a quantidade de textos motivadores foi reduzida. Em geral, foram apresentados no mínimo três e no máximo cinco textos motivadores. É possível que essa redução se deva ao fato de que o programa optou por manter padrão semelhante ao apresentado pelo Enem.

Salientamos que os textos motivadores das duas temporadas eram, geralmente, de gêneros textuais diferentes que se alinhavam à temática apresentada. Além disso, podemos observar que o modo como o enunciado é apresentado nas propostas de 2020 e 2021 do programa DN1000 assemelha-se à proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os comandos para a escrita presentes nos enunciados das propostas do programa e do Enem são praticamente os mesmos, o que muda de uma para outra é a frase-tema. Além disso, as propostas de redação demandam ações específicas que deviam ser realizadas pelo estudante, como em *Redija texto dissertativo-argumentativo [...] Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista*, o tom de ordem e pedido fica evidente pelos verbos no modo imperativo afirmativo.

Desse modo, para realizar essas ações, o aluno precisava mobilizar seus conhecimentos, utilizar os textos motivadores apresentados e discutidos em aula com o professor e produzir a sua redação.

Ainda sobre as propostas, podemos verificar que a estrutura e a organização textual da proposta de 2021 se assemelha de forma significativa à prova de redação do

Enem. Essa ação ratifica um “treinamento” de preparação do aluno para a prova de redação do Enem.

A proposta de redação do programa em discussão funciona no mesmo formato da redação do Enem. Tal semelhança entre os materiais fica clara, conforme pudemos observar anteriormente no quadro 01. Diante disso, consideramos que esse tipo abordagem não se trata apenas de familiarizar o aluno, mas de treiná-lo para a escrita do texto, para reconhecer a estrutura e organização da prova de redação do Enem, como aludimos precedentemente.

Nessa perspectiva, notamos que as semelhanças entre as propostas do DN1000 e o Enem, como os comandos para a produção escrita, a disposição dos textos motivadores, o fato das propostas requererem do aluno um posicionamento crítico diante de uma problemática, assim como uma proposta de intervenção a partir do texto dissertativo-argumentativo, permite-nos afirmar que as orientações presentes nas propostas de redação do DN1000 são efeitos retroativos do ENEM de anos anteriores.

3.3.2 ENTREVISTAS

O segundo instrumento foi a realização de entrevistas, uma técnica que, segundo Gil (1987, p.113), “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Nesse sentido, convém pontuarmos que a escolha da entrevista como instrumento de investigação não foi uma decisão aleatória, mas, sim, uma escolha que julgamos pertinente e adequada para que pudéssemos atingir nossos objetivos de pesquisa, uma vez que a partir dela foi possível ouvir as vozes dos nossos colaboradores, discorrendo sobre suas ações docentes no contexto do DN1000, o qual determinava o que o professor precisava fazer no tocante ao ensino de escrita do texto dissertativo-argumentativo. Por meio das entrevistas, conhecemos algumas experiências profissionais, isto é, ações realizadas nesse contexto de ensino, assim como foi possível perceber o ponto de vista dos professores sobre as orientações advindas de um contexto prescritivo. Tal recurso metodológico se mostrou crucial para obtermos nossos dados e atingirmos parte dos objetivos delineados neste estudo.

Para a utilização dos dados obtidos através das entrevistas e transcrições, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual consta no Apêndice A deste trabalho. Cada participante recebeu o termo via *WhatsApp*, o qual foi

assinado e reenviado. Além disso, destacamos que antes de realizarmos o processo de geração de dados, submetemos esta pesquisa ao Comitê de Ética da nossa instituição, aprovada sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) parecer N° 5.477.372, em 20/06/2022.

Este estudo se valeu da entrevista semiestruturada, que tem como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa” (TRIVINOS, 1987 *apud* MANZINI, 2004, p.2). Esse tipo de instrumento permite que o pesquisador elabore perguntas norteadoras e, se houver necessidade de outras questões, estas podem ser feitas durante a entrevista, o que proporciona ao pesquisador uma maior liberdade na utilização desse instrumento.

Esclarecemos, desse modo, que as entrevistas semiestruturadas com os colaboradores desta pesquisa – cinco professores participantes do Programa Desafio Nota 1000 – aconteceram via *Google meet*, de forma individual com cada colaborador. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio do *Open Broadcaster Software (OBS)*, um *software* que nos permite gravar telas em tempo real. Recorremos à tal ferramenta, pois o *Google Meet* não estava disponibilizando o recurso de gravação de vídeo no momento em que as entrevistas foram realizadas.

Cabe justificarmos ainda porque escolhemos cinco colaboradores para fazer parte do nosso trabalho. A escolha se deu por dois motivos: o primeiro, por entendermos que somente professores de Língua Portuguesa, que participaram do mencionado programa e se disponibilizassem, poderiam participar da pesquisa; o segundo, deve-se ao fato de que ao entrar em contato com diversos professores de LP da Rede de Ensino Estadual da Paraíba para apresentar a nossa pesquisa, muitos não demonstraram interesse em participar, outros aceitaram e, em seguida, desistiram. Contudo, cinco professores demonstraram o desejo de colaborar e de, futuramente, conhecer os resultados do trabalho, como deixaram claro no TCLE. Assim, consideramos que essa quantidade de participantes apresentaria uma amostragem relevante para o que nos propomos investigar.

Além do exposto, tratamos de conduzir as entrevistas a partir de alguns pontos específicos. Criamos um roteiro com tópicos a serem discutidos. De acordo com Manzini (2003), o roteiro de uma entrevista pode ter as seguintes funções:

- 1- ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
- 2- ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior familiaridade (MANZINI, 2003, p. 13).

Consideramos que o roteiro segue uma certa ordem lógica, o que é aconselhável, segundo Ludke e André (1986). De acordo com os autores mencionados, a utilização de um roteiro com tópicos pré-definidos, para guiar as entrevistas contribui “para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Assim, com base no que orientam os teóricos precedentes, utilizamos o mesmo roteiro com cada colaborador, conforme mostra o quadro a seguir. Contudo, ressaltamos que em algumas entrevistas, houve a necessidade de elencarmos outros pontos, a fim de esclarecermos questões necessárias à pesquisa.

Quadro 02 – Roteiro das entrevistas

- Você poderia contar sua experiência no Programa Desafio Nota 1000?
 - 1- Participação nas temporadas e impressão sobre elas, se houve diferença no tratamento das diretrizes; relacionamento do coordenador, uso do material, etc..
 - 2- Dificuldade/facilidade na participação;
 - 3- Descrição e ou análise do material disponibilizado;
 - 4- Influência do material e da proposta disponibilizadas para sua formação como professor de redação e sua atuação em sala - citar exemplos;
 - 5- Influência do material e da proposta disponibilizadas para que o aluno desenvolva bons textos e melhore sua escrita.

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.4 COLABORADORES DA PESQUISA

De acordo com Paiva (2005), as ações que envolvem uma pesquisa precisam ser conduzidas de forma ética, para que pesquisadores e participantes não sejam prejudicados. Dessa maneira, concordamos com Celani (2005, p. 107), quando afirma que “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Pensando nisso, nomeamos os colaboradores com nomes fictícios⁷, resguardando suas identidades e tornando o processo mais humano.

⁷ A maioria dos nomes fictícios foi escolhida pela pesquisadora, uma vez que quatro dos cinco colaboradores preferiram não opinar, quando foram questionados sobre como gostariam de ser nomeados na pesquisa. Apenas uma colaboradora (Fátima) optou por escolher seu nome.

Cabe-nos acrescentar que no dia da realização das entrevistas, o diálogo inicial entre pesquisadora e participantes, assim como o contato posterior com eles após esse momento da pesquisa, possibilitou a sua caracterização. Assim, pudemos descrevê-los como demonstra Quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Caracterização dos colaboradores

Nomes	Caracterização
Fátima	Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É especialista em ensino de língua, literatura e artes pela Faculdade Dom Alberto. Ministra aula desde 2015. Atualmente, é professora contratada da rede estadual de ensino da Paraíba.
Raul	Graduado em Letras – Português – pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, com mestrado pela mesma instituição. É professor efetivo na rede estadual de ensino da Paraíba. Atua também na rede particular de ensino, e trabalha com cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio. Ministra aula desde 2015.
André	Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba, com mestrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística. É professor efetivo da rede estadual de ensino da Paraíba e trabalha em uma Escola Cidadã Integral da Paraíba ministrando aulas para turmas do EM. Ministra aula desde 2021.
Caio	Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Trabalha em uma Escola Cidadã Integral. Ministra aula desde 2017. Atualmente, é professor contratado da rede estadual de ensino da Paraíba.
Marina	Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre pela referida instituição. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. É professora efetiva da rede estadual de ensino da Paraíba e trabalha em uma Escola Cidadã Integral, ministrando aulas para turmas do Ensino Médio. Ministra aula desde 2013.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O quadro 03 apresenta a caracterização dos colaboradores deste estudo, no qual podemos observar que todos os professores possuem formação em Letras-Língua Portuguesa e atuam em suas áreas de formação, isto é, são profissionais alinhados ao objeto de seu trabalho. Também é possível perceber quanto ao tempo de atuação em sala de aula que alguns professores têm mais experiência (como Marina, que ministra aulas desde 2013) e outros têm menos tempo de experiência (como André, que ministra aulas a partir de 2021).

No que diz respeito à formação, podemos observar outros aspectos em relação aos nossos colaboradores. Fátima possui especialização em ensino de língua, literatura e artes. Marina, Raul e André têm mestrado, sendo que Marina e André estão até o presente momento desta pesquisa cursando doutorado em Universidades Federais do Estado da

Paraíba e Caio não realizou cursos de pós-graduações. Salientamos ainda que os professores exercem a sua docência em instituições públicas do Estado do Paraíba, precisamente, nas séries que compõem o ensino médio na modalidade tempo integral. Complementando, destacamos que o professor colaborador Raul também ensina em escola da rede particular.

Concluída a apresentação dos colaboradores, destacamos, na sequência, o percurso de geração de dados.

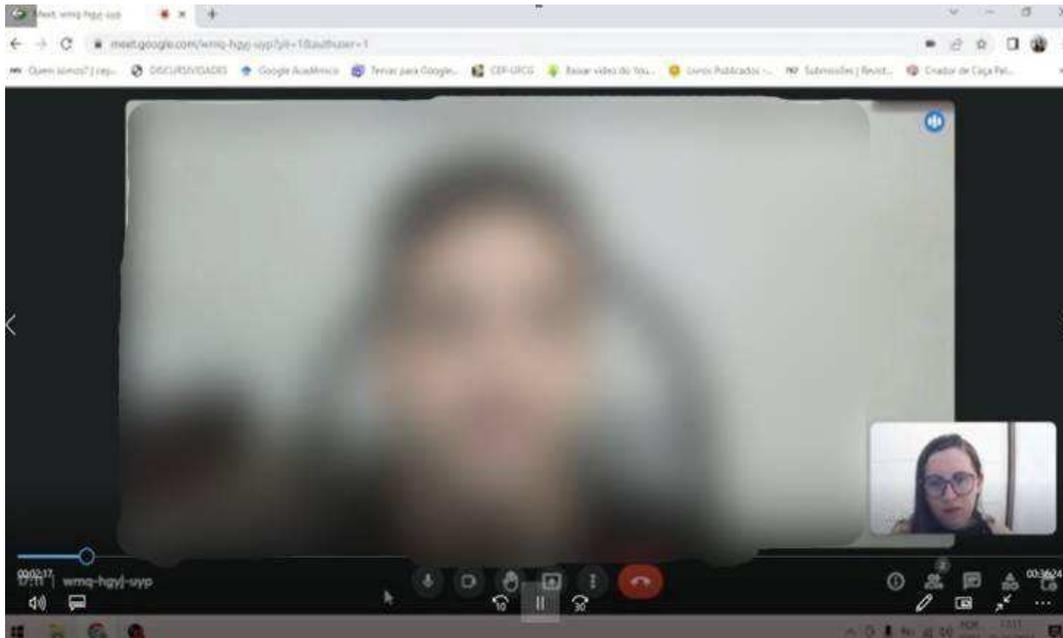
3.5 PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, consideramos a entrevista e documentos do DN1000 como instrumentos utilizados nesta pesquisa. Nesse sentido, apresentamos a seguir, imagens que representam cada etapa do tratamento dos dados para que pudéssemos tecer as considerações analíticas posteriormente.

3.5.1 Realização de Entrevistas via *Google Meet* e Gravadas pelo *OBS Studio*

A realização das entrevistas ocorridas via *Google Meet* e gravadas com o auxílio do *Open Broadcaster Software* (OBS Studio), possibilitou-nos conhecer as experiências dos cinco colaboradores em contexto do DN1000. Na imagem que segue, apresentamos a captura de tela de uma das cinco entrevistas realizadas. Prezamos pelo recurso de não identificação do colaborador por compreendermos e zelarmos pelo compromisso ético na pesquisa científica.

Figura 05– Reprodução de captura de tela da entrevista no *Google Meet* com um professor colaborador



Fonte: Elaboração própria (2022).

A imagem da figura 05 representa um momento particular em que a pesquisadora lidava diretamente com cada um dos cinco colaboradores, cujo contato tinha uma duração média de 36 minutos e 40 segundos. Esse momento possibilitou um contato mais humano no processo em que se podia verificar as reações dos colaboradores, bem como obter dados para serem transcritos *a posteriori*. O foco e a duração da entrevista giravam em torno das experiências dos docentes em contexto do programa Desafio Nota 1000. As questões dirigidas aos entrevistados, conforme apresentamos anteriormente no quadro 02 (roteiro das entrevistas), abordavam aspectos relacionados ao programa, dentro eles: a participação dos professores nas temporadas, a impressão sobre elas, o tratamento das diretrizes/orientações, o uso do material disponibilizado pelo DN1000 e a influência desses materiais para a formação do entrevistado como professor de redação, bem como para os alunos.

3.5.2 Normas de transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas a partir da metodologia de transcrição de conversas proposta por Marcushi (2006). Consideramos os elementos apresentados pelo autor como essenciais para apresentarmos excertos com intuito de aferir nossos objetivos e questão de pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro 04 com algumas adaptações realizadas a partir do que propõe Marcushi (2006).

Quadro 04 – Normas de transcrição das entrevistas

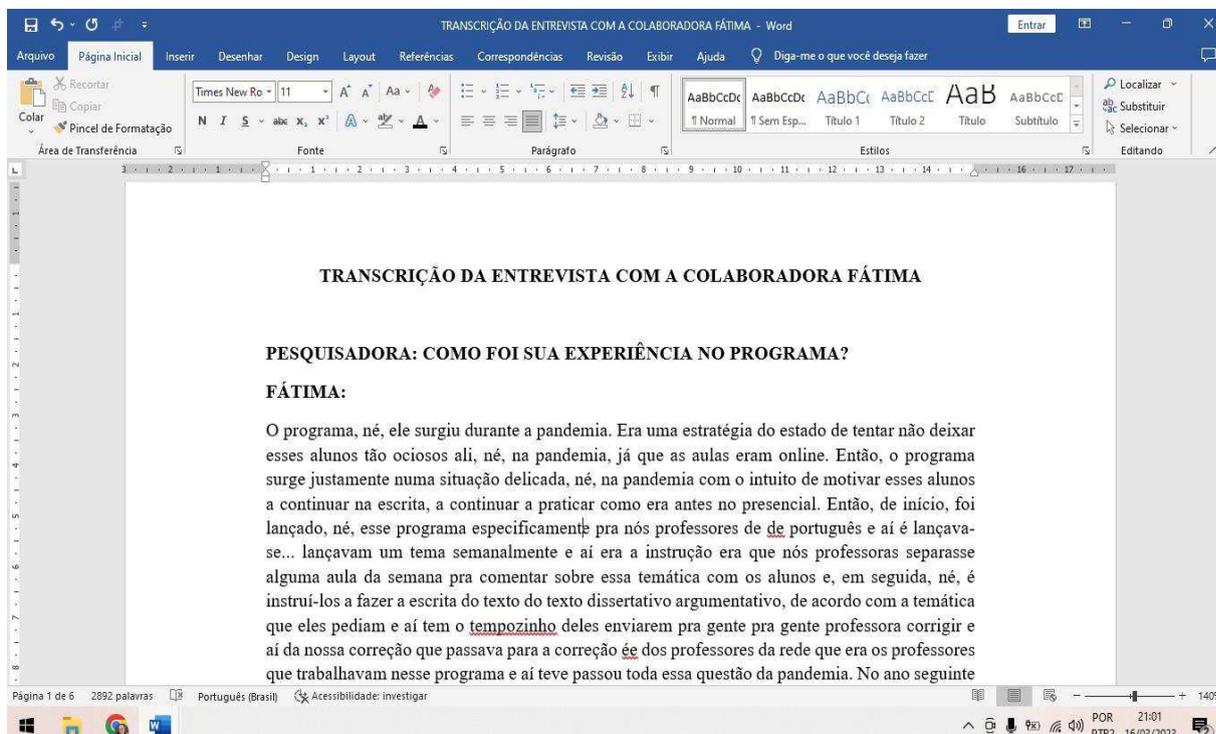
Ocorrências	Sinais
Corte brusco	/
Pausa	...
Alongamento de vogal	::
Incompreensão de palavra – Inaudível	()
Trecho suprimido	[...]

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2006).

3.5.3 Do oral para o escrito: a transcrição das entrevistas

A captura de tela apresentada a seguir, retrata uma das fases da entrevista, a transcrição. Ao realizar a transcrição, foi possível observar aquilo que foi dito ou não pelos colaboradores. Assim, o momento da transcrição representa outra experiência para o pesquisador e serve como análise preliminar das informações apresentadas (MANZINI, 2008). Nesse sentido, ao transcrever as entrevistas realizadas, o pesquisador pode perceber regularidades e outras informações entre as falas dos professores colaboradores.

Figura 06 – Reprodução de captura de tela de uma das cinco transcrições realizadas



Fonte: elaboração própria (2023).

A imagem apresentada é uma reprodução de um trecho do acervo catalogado nesta pesquisa. Esse exemplo ilustra o acesso às transcrições das entrevistas realizadas. No total, temos cinco arquivos com os dados armazenados dos cinco professores colaboradores. Os fragmentos dessas entrevistas são retomados durante a reflexão das categorias no capítulo analítico.

3.6 SISTEMATIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Para chegarmos às nossas categorias de análises, percorremos importantes etapas durante a pesquisa, considerando sempre nossos objetivos como fio condutor. Assim, esclarecemos que após a realização das entrevistas, efetuamos as suas transcrições, momento que correspondeu a uma pré-análise dos dados, em que pudemos nos familiarizar com as informações geradas. Ao mesmo tempo, selecionamos os Guias e propostas do programa Desafio Nota 1000 para compor o *corpus* da pesquisa. Posteriormente, realizamos diversas leituras dos nossos dados, buscando identificar elementos enunciativos que indicavam prescrições, assim como procuramos observar evidências de ações realizadas nas duas temporadas do programa pelos professores colaboradores. Feito isso, agrupamos os dados por temas e sistematizamos nossas categorias.

Diante disso, intitulamos o capítulo de análise “Prescrições e ações docentes em análise”. Nele, apresentamos, a princípio, duas categorias: a primeira intitulada “A prescrição dos guias de orientação para a ação docente: aspectos linguísticos-discursivos” e a segunda: “A ação docente a partir de propostas de redação: regulação X treinamento”. Estas categorias objetivavam responder aos dois primeiros objetivos propostos nesta pesquisa, a saber: 1) Identificar as prescrições que orientam a ação docente no tocante ao ensino de produção escrita; 2) Analisar as orientações fornecidas para o direcionamento do trabalho do professor na primeira e segunda temporada do programa Desafio Nota 1000.

A terceira e última categoria denomina-se “Trabalho docente para o ensino de escrita: ações e (real) iz-ações” que destaca a aplicação das atividades pensadas pelos professores nas temporadas de 2020 e 2021 no tocante ao trabalho com a produção escrita, e visa atingir ao terceiro objetivo elencado neste estudo, qual seja: “verificar as relações entre o trabalho prescrito e o realizado pelo professor de Língua Portuguesa em contexto do programa Desafio Nota 1000”.

Por fim, traçado o percurso metodológico que fundamentou a efetivação de nossa pesquisa, logo após, discorreremos sobre as análises e discussões dos resultados obtidos, levando em conta as categorias e os objetivos precedentemente evidenciados.

4. PRESCRIÇÕES E AÇÕES DOCENTES EM ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, destacando, em princípio, a primeira seção, denominada “A prescrição dos guias de orientação para a ação docente: aspectos linguísticos-discursivos”. Esta seção, por identificar as prescrições dos documentos que norteiam a ação dos docentes, tem como objetivo responder parte da pergunta posta como motivadora do estudo em curso, qual seja: Qual a relação entre as prescrições do programa Desafio Nota 1000 que orientam o trabalho do professor e as propostas de intervenção para o ensino de escrita do gênero dissertativo em exame de larga escala?

4.1 A PRESCRIÇÃO NOS GUIAS DE ORIENTAÇÃO PARA A AÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS

Nesta seção, temos como propósito analisar e discutir as prescrições repassadas pelo programa Desafio Nota 1000 a partir dos guias de orientação para o professor, com atenção para os aspectos linguísticos e discursivos recomendados ao longo da documentação utilizada nas nossas investigações.

A leitura/análise dos dois guias de orientação (2020 e 2021) destinados à avaliação dos textos do programa viabilizou a identificação de algumas convergências entre tais materiais. No tocante aos aspectos linguístico-discursivos que orientam/prescrevem a ação docente, essas similaridades são diversas, principalmente, em relação à construção dos comandos, com foco nos verbos, nas conjugações pronominais, entre outros.

Percebe-se, nesse sentido, que o teor prescritivo (MACHADO, 2002), reverberado em ambos os guias, é sustentado por enunciados, a princípio, de duas naturezas. Em primeiro lugar, os que apresentam uma ordem explícita, tanto afirmativa quanto negativa, e, em segundo lugar, os que lançam mão de uma ordem implícita, compreendendo recomendações e dicas pertencentes à dimensão da obrigatoriedade, bem como os objetivos e as consequências de determinadas práticas indicadas aos professores/estudantes, o que não deixa de configurar uma maneira de orientar a prática docente no processo de produção textual dos estudantes.

Lembramos, desse modo, que nem sempre as prescrições são claras. Muitas vezes, elas são vagas e contraditórias (SOUZA E SILVA, 2003). Além disso, as prescrições podem aparecer em textos de forma implícita e/ou explícita. Contudo, no âmbito do

trabalho docente, as prescrições não podem ser ignoradas, se quisermos compreendê-las é permitido/tolerado que o professor faça.

Em se tratando das orientações inseridas no domínio da ordem explícita, algumas locuções verbais, com predomínio do modo Imperativo Afirmativo, apresentam-se como recorrentes estratégias prescritivas para o trabalho do professor, conforme revela, inicialmente, o trecho 01 do guia de 2020:

Excerto 01 (Guia 2020):

“O estudante **deve ler e compreender** a frase-tema, dando especial atenção às palavras que mais imprimem significado à discussão” (Trecho do Guia da 33ª edição de 2020, p.1, grifo nosso).

Ao fazermos a leituras desse excerto, percebemos a presença da modalização deôntica (BRONCKART, 1999). Por mais que a instrução faça menção aos estudantes que precisam identificar as palavras-chave para compreender bem o tema, o professor também é implicado, visto que se entende pela modalização deôntica “*deve ler*” que é função do professor fazê-lo atingir a leitura e compreensão pretendidas. Já no excerto 02 do guia de 2021, podemos verificar outra modalização que também revela uma atitude que precisa ser realizada.

Excerto 02 (Guia 2021):

Nessa perspectiva, o corretor **deve estar atento** a todos os desvios presentes no texto, pois, além da estrutura sintática, o número de desvios identificados na redação definirão⁸ as notas nos níveis IV e V (Trecho do Guia da 2ª edição de 2021, p.8, grifo nosso).

Como podemos verificar, a atenção aos desvios revela, por meio da modalização deôntica “*deve estar*”, mais uma das solicitações exigidas ao corretor durante a avaliação. Observamos ainda a escolha do adjetivo “*atento*” que reforça a atitude do leitor frente aos problemas estruturais do texto. É possível observar que a utilização da construção modalizadora deôntica “*deve*” nos dois exemplos apresentados, indica o caráter de obrigação, daquilo que o professor deve realizar ao corrigir os textos dos alunos.

De igual modo, mas, no tocante às locuções verbais marcadas pelo modo Imperativo Negativo, há uma série de ordens que, explicitamente, revelam o que não é

⁸ A inadequação quanto à concordância verbal presente nesse excerto é identificada no próprio Guia de orientação. Decidimos não alterar essa construção e a apresentamos da mesma forma como é evidenciada em seu documento de origem.

permitido na prática da escrita/correção do texto dissertativo-argumentativo. Podemos verificar esse aspecto a seguir:

Excerto 03 (Guia 2020):

A presença dos termos da frase-tema **deve** ser explícita. Em outras palavras, **não deve ficar** restrita ao universo da interpretação ou dos sinônimos (Trecho do Guia de orientação da 33ª edição de 2020, p.1, grifo nosso).

Ao lermos o excerto 03, foi possível notar que as modalizações “*deve*” e “*não deve ficar*” indicam mais uma vez a obrigatoriedade do aluno se atentar ao uso das palavras que compõem a frase-tema e, cabe ao professor, por outro lado garantir que isso se efetive, já que o seu texto será lido/corrigido inicialmente por ele. Isto é, faz-se necessário seguir o que é proposto no guia.

Dando prosseguimento à discussão de como se apresentam as orientações em ambos os guias, destacamos outro fragmento que desperta nossa atenção:

Excerto 04 (Guia 2021):

A ideia, portanto, é **não permitir** que esses textos, limitados a tais repertórios e que não apresentam nada além disso, sejam contemplados com a nota máxima na CII (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p.10, grifo nosso).

Há no excerto apresentado, uma indicação acerca do que o docente não pode tolerar. Nesse caso, são os textos dos alunos que não apresentem repertórios produtivos, pertinentes e legitimados, como prevê a grade de correção, no item que trata da competência II. Assim, pode-se afirmar que a ideia transmitida é de que o professor não conceda a nota máxima na CII para textos que apresentem repertórios limitados, isto é, que não ultrapassem o básico. Para o estudante, isso implica dizer que ele deveria demonstrar uma compreensão mais aprofundada do tema, a fim de que consiga a nota máxima nessa competência.

No campo do implícito, o professor é orientado a partir de outros elementos enunciativos associados à obrigatoriedade, que, associados às ações propostas, reforçam a prescrição, como ocorre em:

Excerto 05 (Guia 2020):

A leitura diária dos textos motivadores **é essencial** no processo de escrita do texto e de sua respectiva avaliação, **com fins** de identificar se o repertório apresentado pelo estudante é, de fato, legitimado pelas áreas do conhecimento ou simplesmente baseados, de forma restrita, aos textos da coletânea (Trecho do Guia de orientação da 33ª edição de 2020, p. 2, grifo nosso).

Conforme ilustra o excerto 05, a modalização deôntica “*é essencial*” indica uma forte convicção de quem enuncia sobre a importância da leitura diária dos textos motivadores, o que é reforçado em outros momentos do documento. A referida modalização demonstra que a ação de ler os textos motivadores é considerada fundamental para o processo de escrita do texto, assim como para que o professor/corretor possa corrigir a redação de seu aluno. Ainda no trecho destacado, percebemos que a expressão “*com fins de*” expressa a finalidade da ação proposta. É uma construção que enfatiza a intenção por trás da ação, indicando que o propósito da leitura diária dos textos motivadores possibilita ao professor identificar se o repertório apresentado pelo estudante é legitimado pelas áreas do conhecimento ou se é simplesmente baseado nos textos da proposta temática.

Nessa esteira, o emprego de termos como “é sempre importante frisar”, “obrigatório”, “exemplificam mais uma vez o teor prescritivo, como acontece em:

Excerto 06 (Guia 2021):

É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos **é de caráter obrigatório, a fim de que entendam** qual o recorte temático traçado pela banca e, a partir disso, consigam planejar um bom projeto de texto (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p.2, grifo nosso).

Como consta no excerto 06, o uso do advérbio “*sempre*” presente no trecho “*É sempre importante frisar*” reforça a ideia de uma ação que deve ser repetida ou enfatizada constantemente, o que nesse caso corresponde à importância contínua e recorrente de destacar para os estudantes a obrigatoriedade de ler os textos motivadores. Além disso, a presença da construção deôntica “*é de caráter obrigatório*” ressalta que não se trata apenas de uma recomendação ou sugestão, mas sim de uma determinação que deve ser cumprida. Já a expressão destacada “*a fim de que entendam*” indica o objetivo da leitura dos textos pelos estudantes, com o desejo de alcançar um determinado resultado ou efeito comunicativo, o que demonstra uma intenção comunicativa específica por parte do enunciador. Assim, pode-se dizer que a locução adverbial “*a fim de que*” possui uma função pragmática no contexto mencionado, em outras palavras, exprime um julgamento quanto a intenções, razões e capacidades de agir (BRONCKART, 1999).

Nesse sentido, é possível inferir que, quando os guias frisam a importância (e até obrigatoriedade) das ações mediante marcadores adjetivos e adverbiais, ocorre uma prescrição (in)direta ao que o docente deve acatar em seu trabalho. Ele é instruído, pois,

a reconhecer a imprescindibilidade da leitura dos textos motivadores e dos referidos guias, sendo de sua responsabilidade também instigar em seus alunos tal reconhecimento, de modo que essa leitura obrigatória é apresentada como um fator condicional para o trabalho com as redações.

Em outro momento do guia da 33ª edição de 2020, também identificamos uma orientação no tocante ao aspecto da leitura do documento, o que reforça nosso argumento anterior. Observemos a seguir:

Excerto 07 (Guia 2020):

As informações dispostas neste documento são essenciais para um alinhamento melhor no processo de entendimento da proposta e correção das redações. Por isso, a leitura é altamente recomendada (Trecho do Guia de orientação da 33ª edição de 2020, p. 5, grifo nosso).

Notamos no exemplo apresentado a presença das modalizações lógica e apreciativa. A construção afirmativa “*As informações dispostas neste documento são essenciais*” expressa uma avaliação sobre a importância ou necessidade das informações contidas no documento, isto é, ao apresentar tal escolha linguística, quem enuncia está fazendo uma avaliação sobre a relevância dessas informações para alcançar resultados desejados. A nosso ver, essa avaliação indica que as informações são consideradas indispensáveis ou fundamentais do ponto de vista de quem está enunciando. Assim, retomamos o que afirma Bronckart (1999), ao mencionar que as modalizações lógicas são utilizadas para avaliar a veracidade das proposições apresentadas.

Em relação ao termo ao trecho “*a leitura é altamente recomendada*”, podemos observar que a modalização apreciativa “*altamente recomendada*” indica que a ação de ler o guia não é posta como simples indicação, mas expressa uma avaliação em relação ao que é posto, nesse caso, a leitura do guia. O advérbio “*altamente*” modifica o adjetivo “*recomendada*”, intensificando a recomendação e o valor da leitura.

No excerto a seguir do guia de 2021, notamos mais uma orientação no que tange à ação docente a partir da modalização deôntica:

Excerto 08 (Guia 2021):

Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p.2, grifo nosso).

Conforme ilustra o trecho destacado, a modalização deôntica “*espera-se*” indica uma expectativa que incide sobre o estudante e sua produção escrita, mas também revela uma orientação quanto ao professor ser o responsável pelo estímulo à pesquisa de diferentes dados para compor o repertório do aluno em sua redação.

Ademais, identificamos no guia de 2020 outra modalização, dessa vez a modalização lógica no trecho a seguir:

Excerto 09 (Guia 2020):

Professores/as e estudantes, esperamos que, com essas orientações preliminares, consigamos evoluir ainda mais, livrando-nos do fantasma da tangência a partir de agora (Trecho do Guia de orientação de 2020, p. 1, grifo nosso).

Com a leitura desse excerto, podemos perceber que há um sentimento de esperança por parte de quem enuncia (coordenador do programa) de que o problema apresentado (texto com tangência) possa ser superado com as orientações fornecidas no guia. As modalizações reforçam a ideia de possibilidade através do verbo “*esperamos*” e da locução verbal “*consigamos evoluir*”. A forma verbal “*esperamos*” indica uma expectativa, um desejo por parte de quem está enunciando, sugerindo que o problema seja superado. A locução verbal “*consigamos evoluir*” também expressa a possibilidade de realizar uma ação, nesse caso, evoluir ainda mais. Apesar da escolha indicar possibilidade, o uso do intensificador “*ainda mais*” direciona a seleção dos verbos para uma obrigatoriedade de ação. O desejo é praticamente uma ordem. Em especial, por ser mais direcionado ao professor do que ao aluno.

Tal abordagem traz à tona a ideia de “*contrato de felicidade*” apresentado por Machado e Bronckart (2005) a partir de Adam (2001), pois há uma suposição de que se o professor seguir o que está proposto, as suas ações serão bem desenvolvidas e os problemas resolvidos. Assim, parece que o guia está fornecendo ao professor aquilo que possivelmente lhe falta.

A nosso ver, tal contrato de felicidade é ilusório, uma vez que na realidade não há garantia absoluta de sucesso, pois existem fatores que podem influenciar os resultados. Um exemplo disso ocorre no contexto do programa, se considerarmos que no desenvolvimento das tarefas que são responsabilizadas ao professor, existe também a participação do aluno e a realidade de que ambos vivenciam, ou seja, eles têm suas particularidades e isso pode influenciar na realização do que é proposto.

No decorrer das proposições dispostas nos guias, a apresentação de determinados objetivos contribui para o direcionamento dado ao docente, considerando que a responsabilidade de atingir os propósitos definidos passa a ser do professor responsável pela turma participante do programa. Nesse ínterim, as finalidades dos guias de avaliação são destacadas em enunciados como exposto no excerto anterior do guia de 2020 e também no trecho a seguir do guia de 2021:

Excerto 10 (Guia 2021):

Este documento busca garantir o alinhamento no processo de avaliação das redações produzidas nesta semana, facilitando a compreensão do recorte temático, à luz das competências previstas na Grade do Enem (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p. 1, grifo nosso).

A nosso ver, o trecho acima expressa um nítido comando aos docentes, porque, nesse caso, o intuito de alinhar a avaliação das redações, de facilitar a compreensão do recorte temático e, por conseguinte, da fuga à tangência passa a ser incumbido ao professor. Tal interpretação é corroborada pela utilização da modalização deôntica “*busca garantir*” que indica o propósito do guia de orientação que foi pensado justamente para assegurar uma padronização dos critérios e diretrizes no processo de avaliação/correção das redações realizadas pelos professores participantes do programa. Assim, ao estabelecer um conjunto de parâmetros no decorrer do documento, entende-se que a forma de avaliar almejada deve ser condizente com o que é exigido.

Em outro momento do guia de 2021, verificamos como é ratificada a exigência de o professor realizar uma leitura de forma atenta do documento, como podemos perceber no trecho:

Excerto 11 (Guia 2021):

Nessa perspectiva, solicitamos que seja feita uma leitura atenta deste instrumento, principalmente quanto aos tópicos que sempre variam, dependendo da temática, como os de abordagem completa e tangenciamento. Boa leitura a todos/as! (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p. 1, grifo nosso).

Como foi possível observar, tal observação indica que há uma certa preocupação para que o professor leia as orientações de forma cuidadosa, pois ao avaliar os textos dos alunos é preciso que sua avaliação esteja alinhada à grade de correção do Enem, além de condizente com o que propõe o referido material. A escolha linguística “*solicitamos*” indica uma ação requerida pelo enunciador. Além disso, o advérbio “*principalmente*”

ressalta e enfatiza a necessidade de o professor (enunciatório da ação requerida) prestar atenção, sobretudo, nos tópicos que mudam constantemente.

Seguindo nossa análise, percebemos no tópico “tangência e abordagem completa” da 2ª edição do guia de 2021, que há uma preocupação com os textos produzidos pelos estudantes que apresentam tangência. Sabemos que esse aspecto diz respeito à abordagem parcial do tema a ser discutido. Ao realizar o tangenciamento, o aluno focaliza o tema, mas não faz o recorte temático necessário. Nesse contexto, as orientações do documento ressaltam:

Excerto 12 (Guia 2021):

É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, **sempre** que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o recorte temático proposto, ultrapassando, pois, os limites do assunto (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p. 5, grifo nosso).

Considerando o trecho destacado, notamos que a locução verbal “*É preciso garantir*” representa uma modalização deôntica que evidencia uma orientação tida como necessária. Nesse caso, percebemos que a responsabilidade também é atribuída ao professor no sentido de que é tarefa dele adotar medidas para que o estudante entenda a importância de compreender e interpretar adequadamente o recorte temático apresentado em propostas de redação, da mesma forma que seja capaz de ultrapassar os limites do assunto.

A prescrição para o trabalho docente também é evidenciada quando há uma “recomendação” para que o professor consulte materiais adicionais em uma de suas atribuições no âmbito do ensino, a de corrigir textos, como podemos verificar em:

Excerto 13 (Guia 2021):

Recomendamos que, durante o processo de correção, caso surja alguma dúvida, os corretores **procurem revisar** os materiais de apoio. **É importante ter** os Cadernos de Formação– 2020 **sempre ao lado**, ainda mais pela necessidade de **nos mantermos sempre alinhados** (Trecho do Guia de orientação da 2ª edição de 2021, p. 14, grifo nosso).

Nesse excerto, a utilização da forma verbal “*Recomendamos*” demonstra uma orientação para os corretores, isto é, os professores de LP, que corresponde à ação de revisar os cadernos de formação do Enem para dá suporte ao seu processo de correção. Já a locução “*procurem revisar*” aponta a ideia de que é preciso um esforço para revisar tais materiais. Essa ação, ao que parece, deve ser permanente, visto que as expressões “*É*

importante ter” e *“sempre ao lado*” enfatizam a relevância de ter esses materiais facilmente acessíveis e prontos para consulta, de forma a garantir uma referência constante e imediata, caso necessário. Ademais, o trecho *“nos mantermos sempre alinhados*” mostra que tal ação é necessária, pois ela contribui para que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

É possível identificar novamente uma outra orientação para o trabalho do professor por meio do trecho:

Excerto 14 (Guia 2020):

É essencial que todos os textos sejam corrigidos e, partir dessa correção, as escolas também **divulguem** seus Tops 10 às segundas, além do Top 10 da Rede, que é divulgado com base nos melhores textos enviados (Trecho do Guia de orientação da 33ª edição de 2020, p. 4, grifo nosso).

Conforme o trecho em destaque, podemos identificar duas modalidades deontológicas, quais sejam: *“É essencial”* e *“divulguem”*. A primeira sinaliza a importância de os professores corrigirem as redações e a segunda mostra que as escolas devem realizar ação de compartilhar os "Tops 10". Assim, compreendemos que os professores ao destacarem "os melhores textos", devem seguir o exemplo do programa DN1000, isto é, também compartilhem os "Tops 10" das instituições escolares para conhecimento dos envolvidos, como estudantes, pais, professores e demais interessados. Dessa maneira, tal abordagem indica a necessidade de estabelecer uma organização e um processo sistemático para compartilhar os textos de destaque.

Assim, depreende-se que a prescrição enquanto objeto constituinte da atividade docente (AMIGUES, 2004), é marcada nos documentos analisados pela recorrência de modalidades, principalmente, as deontológicas que demonstram o alto teor prescritivo presente em ambos os guias. Além disso, podemos observar que a prescrição para o trabalho do professor também seria para que ele oriente o agir dos alunos (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Nesta seção, identificamos e analisamos as prescrições que orientaram o trabalho do professor a partir das escolhas linguística-discursivas presentes em documentos da primeira e segunda temporada do programa DN1000. A seguir, tratamos de promover uma discussão acerca do que determina as propostas de redação para que os professores participantes do referido programa realizassem suas práticas docentes.

4.2 A AÇÃO DOCENTE A PARTIR DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO: REGULÇÃO X TREINAMENTO

Nesta seção, refletiremos sobre o que sugerem as propostas de redação, assim também como a voz do professor colaborador da pesquisa no que concerne à sugestão de ensino determinada, com o escopo de regular ou, por sua vez, treiná-lo com vistas na sua atuação em sala de aula, precisamente, na gestão da prática de escrita sugerida pelo referido material.

A percepção dos dados que envolve as propostas de redação, segundo documento desta pesquisa, e as entrevistas nos levaram a esta segunda categoria. Nela, podemos perceber como as propostas se configuram como diretrizes para o trabalho docente com o ensino de escrita e como os professores (re)agem diante do que proposto.

De acordo com Machado (2002), inúmeras pesquisas científicas foram desenvolvidas em situação de trabalho, evidenciando a existência de pelo menos dois tipos de trabalho: o prescrito e o realizado. O trabalho prescrito corresponde às regras, aos programas e orientações que regulam as ações a serem realizadas. Já o trabalho realizado é constituído do conjunto de ações que, de fato, efetivam-se.

Ao considerarmos as prescrições vindas de um contexto mais amplo até um mais específico, compreendemos que tanto o guia de orientação quanto a proposta de redação direcionam o trabalho docente, dizendo de outro modo, a proposta de redação enquanto um instrumento utilizado pelo professor e o guia, de igual modo, é um documento norteador de interpretação e correção da redação.

É válido destacar que o professor, no âmbito do seu trabalho, utiliza meios/instrumentos para realizar suas ações as quais são dirigidas a outros (MACHADO, 2007). No contexto do DN1000, o trabalho do professor é dirigido aos alunos, à coordenação do programa e à própria secretaria de educação.

Entendemos que os documentos disponibilizados pelo programa, sobretudo, a proposta de redação e o guia de orientação baseados na matriz de referência do Enem, direcionam o trabalho do professor/corretor e prescrevem a atividade docente, uma vez que o professor vai precisar preparar os alunos para participar do programa e, conseqüentemente, para o Enem, o que exige a discussão da temática proposta e o aprofundamento do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Assim, compreendemos que o trabalho realizado pelo professor é guiado por tais documentos, bem como a produção escrita do aluno, conforme a compreensão dos nossos dados.

No âmbito do programa, o trabalho do professor, ao receber a proposta de redação disponibilizada pela coordenação do DN1000, envolve orientar e preparar os alunos para a produção da redação, fornecendo informações sobre a estrutura do texto, as técnicas de argumentação e as normas da língua portuguesa. Além disso, o professor orienta os alunos acerca de um tema que vem definido nesse material. Assim, o professor conduz a leitura e interpretação do tema proposto, como também a seleção de informações relevantes para a elaboração da redação, conforme os colaboradores afirmaram nas entrevistas. Nesse contexto, percebemos a noção de tarefa defendida por Amigues (2004), quando o que o professor deve fazer em seu trabalho apresenta-se por meio de objetivos e instrumentos variados.

Além de um tema pré-estabelecido, a proposta de redação também traz o comando para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, o qual deve ser realizado pelo estudante. Por outro lado, o professor precisa trabalhar também esse gênero textual com o intuito de auxiliar o estudante a atingir esse objetivo.

Sabemos que a prova de redação do Enem funciona como um parâmetro de direcionamento para o trabalho do professor com a produção do texto dissertativo-argumentativo, assim como a proposta temática do programa Desafio Nota 1000. Na proposta de redação do Enem, podemos verificar instruções no tocante à escrita do texto, como também a presença de textos motivadores, vejamos:

Figura 07 – Reprodução de proposta de redação Enem

enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrafo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Fonte: BRASIL (2019)⁹.

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Como sabemos, o Enem inclui a prova de redação, considerada por muitos como uma das etapas mais importantes do exame. Na figura 07, foi possível notar que a proposta de redação inclui instruções para a escrita do texto exigido, qual seja: o dissertativo-argumentativo. Além disso, apresenta os textos motivadores que precedem o enunciado que apresenta os comandos para a escrita do texto. Dessa maneira, compreendemos que tal modelo de proposta motivou o programa DN1000, visto que a sugestão do programa se assemelha ao Enem, como podemos constatar a partir da Figura 08 a seguir:

Figura 08 – Reprodução de proposta de redação do DN1000



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registrou em 2019 um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, apontam dados apresentados pela Fundação João Pinheiro. O indicador inclui domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Segundo a pesquisa, essas quase 6 milhões de moradias representam 8% dos domicílios do país.

Os estados com maiores déficits habitacionais, com relação ao número total de domicílios, estão nas regiões Norte e Nordeste do país: Amapá (17,8%), Roraima (15,2%), Maranhão (15,25%), Amazonas (14,82%) e Pará (13,55%).

Déficit habitacional do Brasil cresceu e chegou a 5,876 milhões de moradias em 2019, diz estudo. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/deficit-habitacional-do-brasil-cresceu-e-chegou-a-5876-milhoes-de-moradias-em-2019-diz-estudo.ghtml> > Acesso em 29 mar. 2021.

Fonte: PARAÍBA (2021)¹⁰.

Conforme ilustra a figura 08, a composição da proposta do programa também apresenta as mesmas instruções para a produção escrita e inclui textos que antecedem ao enunciado com o tema a ser discorrido. Dessa forma, como foi possível constatar, as Figuras 07 e 08 evidenciam a similaridade entre as propostas do programa e do Enem. Tal semelhança também é evidenciada por Caio, Fátima e Marina, colaboradores da pesquisa. Inicialmente, vejamos o que pontua o professor Caio:

Excerto 01:

¹⁰ Disponível em: <https://linktr.ee/desafionota1000>. Acesso em: 07 jul. 2023.

Caio: Em relação ao material que eles disponibilizam para os alunos, eu acho ótimo. Os textos motivadores que eles fazem é um padrão bem parecido com o do Enem e nunca tive assim nenhuma reclamação quanto a tema e textos motivadores não (Trecho de entrevista realizada com Caio em, 06 out. 2022).

Observemos com esse excerto, como o professor Caio está satisfeito com o material que o programa disponibilizava. Ele faz uma avaliação positiva por meio da escolha linguística “*eu acho ótimo*”. Além disso, ao destacar a semelhança entre o material que é apresentado no ENEM e o que é proposto no programa, ele enfatiza a temática e os textos de apoio. Caio afirma ainda que nunca teve reclamação em relação a temas e textos motivadores. Ao que parece, essa afirmação do professor está relacionada aos alunos que não apresentaram insatisfação quanto aos assuntos que precisavam discorrer ao longo das edições do programa. No entanto, poderíamos considerar também que se refere a sua própria opinião, no sentido de que não houve, para Caio, motivos para reclamar dos temas e textos apresentados. Uma das justificativas para essa satisfação pode residir no fato de que as propostas do Desafio Nota 1000 são elaboradas com um fim específico: preparar o estudante para a prova de redação do Enem. Dessa forma, a similaridade evidente entre essas propostas contribui para que tanto o professor quanto o aluno evitem ser surpreendidos por eventuais divergências na hora do exame, ou seja, escrever para o Desafio Nota 1000 configura uma garantia de preparo segura e satisfatória. De igual modo, revela a professora Fátima:

Excerto 02:

Fátima: O material eles é... tem a temática, a folha que são pra os alunos, parecido com aquela proposta do Enem, normalmente, eles colocam mais textos motivadores do que o Enem. No Enem, é só quatro, eles colocam alguns a mais e tem umas orientações específicas para os professores, né com relação a cada competência, o que observar em cada competência então eles mandam essas orientações só esse material mesmo (Trecho de entrevista realizada com Fátima em, 05 out. 2022).

Assim como o professor Caio, Fátima também destaca a semelhança entre as temáticas, acrescenta, porém, a folha para a escrita da redação, a qual é disponibilizada pelo programa para que os estudantes enviem a versão final do texto ao DN1000. Outro aspecto interessante mencionado pela professora é sobre a quantidade de textos apresentados no Enem e no programa. Conforme pontuado por Fátima, geralmente, há uma diferença no número de textos motivadores. Nesse sentido, convém destacarmos que possivelmente a professora lembrou/comparou as propostas de redação apresentadas no ano de 2020, época da primeira temporada do programa, que, de fato, continham mais

textos de apoio em relação aos do Enem. Entretanto, no ano de 2021 isso foi mudando, o programa passou a diminuir a quantidade de textos apresentados na proposta de redação se assemelhando ainda mais a proposta do Enem.

Na sequência, vejamos também o que pontua a professora Marina acerca do Enem e do programa:

Excerto 03:

Marina: A proposta em si eu creio que ela segue os moldes ENEM. Então ela segue a mesma estrutura, os mesmos dizeres, expressões, a organização. Então ele vai seguindo a mesma coisa, o comando, os textos de apoio, a questão de sempre buscar um texto multimodal junto com os textos de outras fontes, é:: fontes variadas, né? O verbal e o multimodal, o comando, as orientações de nota zero lá. Enfim, segue a mesma estruturazinha ao meu ver, então é dedicado a quem queira, né, professor e aluno (Trecho de entrevista realizada com Marina, em 24 out. 2022).

Como foi possível perceber, Marina corrobora a semelhança entre as duas propostas, quando destaca que a do Desafio Nota 1000 “*segue a mesma estrutura, os mesmos dizeres, expressões, a organização*” da proposta do Enem, também havendo correspondência entre os comandos, os textos de apoio e as orientações de nota zero desses documentos, isto é, a professora enfatiza a analogia apontada pelos outros colaboradores realçando, sobretudo, a sua estrutura. Nesse ínterim, é possível verificar a assertividade da observação de Marina, visto que o texto dedicado às instruções para a escrita da redação (tópicos de 1 a 4) é reproduzido, na íntegra, pela proposta do Desafio Nota 1000. A título de exemplificação, repete-se, nas duas propostas, as seguintes instruções para a redação:

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado. 2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas. 3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas. 4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que: 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”; 4.2. fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo; 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto; 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto (Trecho da proposta de redação, figura 08, p. 76).

Dessa forma, compreendemos esse padrão como a escolha, em geral, de textos escritos e/ou semióticos que apresentam um grau considerável de concisão e informatividade oriundos de fontes diversas, cujos conteúdos têm a função de facilitar a assimilação do tema pelo estudante. Nos exemplos supracitados, percebe-se que, para

tratar dos temas relativos ao cinema e ao déficit habitacional, as duas propostas apresentam textos motivadores sintéticos, retirados de um livro e da *Internet*, respectivamente, de modo a apresentarem dados que suscitam a reflexão sobre as referidas temáticas.

Assim, de acordo com as imagens de ambas propostas e a fala dos colaboradores — a partir, em especial, de expressões como “a mesma”, “bem parecido” etc. —, esses dados sugerem que a proposta de redação do programa Desafio Nota 1000 se alinha à proposta do Enem, tanto em termos de estrutura como de conteúdo. Pode-se afirmar ainda que a proposta de redação se caracteriza como uma espécie de simulado preparatório. A aplicação semanal de temas de redação simula uma situação real (prova do Enem) para avaliar o desempenho dos estudantes na escrita do texto dissertativo-argumentativo. Entendemos, portanto, que a similaridade abordada reverbera em, principalmente, três aspectos: a estrutura, o conteúdo e o público-alvo das propostas.

Assim, percebe-se que o texto requerido no programa (dissertativo-argumentativo) condiz com um determinado modelo de texto que corresponde a um produto (BUNZEN, 2006) para atender finalidades específicas. Há uma preocupação com a nota, com a adequação das competências predefinidas para um único gênero textual. Do nosso ponto de vista, a proposta enfatiza mais a forma, enquanto o desenvolvimento do aluno fica em segundo plano. Já o professor é exposto a um modelo de ensino de escrita que é mecânico e altamente estruturado. Nesses termos, entendemos que tal abordagem retoma concepções tradicionais de escrita, precisando, assim, ser repensada a partir do que propõe a concepção de escrita interacional (KOCH; ELIAS, 2009).

Dessa forma, se o professor recebe uma proposta de redação pronta de um programa educacional, como é o caso do programa DN1000, isso se configura uma prescrição para que seja aplicada em sala de aula. Nesse caso, o programa define previamente a atividade de produção escrita, como podemos observar nas propostas lançadas em 2020 e 2021. A seguir, observemos a proposta de redação de 2020:

Figura 09 – Reprodução de enunciado da 33ª proposta de redação do DN1000 (2020)

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Os Desafios do Sistema Prisional no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: PARAÍBA (2020).

Com a imagem, podemos perceber que o enunciado da proposta de redação traz claramente uma ação que o estudante deve realizar, isto é, produzir um texto dissertativo-argumentativo no contexto do programa DN1000. Embora não esteja explícito na proposta, mas pela interpretação do contexto analisado, é possível afirmar que caberia ao professor orientar essa produção escrita, o que também é evidenciado na proposta de redação de 2021, uma vez que as duas trazem o mesmo enunciado variando apenas o tema. Vejamos:

Figura 10 - Reprodução de enunciado da 2ª proposta de redação do DN1000 (2021)



Fonte: PARAÍBA (2021)¹¹.

As imagens colocam em evidência o que competia ao professor e ao aluno. Desse modo, no contexto do programa, segundo a fala dos colaboradores, o professor, geralmente, discutia-se essas temáticas a partir de todos os textos motivadores apresentados na proposta de redação, bem como reforçava e aprofundava o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. A seguir, destacamos a fala das nossas colaboradoras quando tratam sobre o programa e, conseqüentemente, sobre o uso da proposta de redação a partir de uma orientação fornecida para sua atividade docente.

Excerto 04:

Fátima: (...) **lançavam** um tema semanalmente e aí era **a instrução** era que nós professoras **separasse** alguma aula da semana pra **comentar** sobre essa temática com os alunos e, em seguida, né, é:: instruí-los a fazer a escrita do texto, do texto dissertativo-argumentativo, de acordo com a temática que eles **pediam** (Trecho de entrevista realizada com Fátima em, 05 out. 2022, grifo nosso).

Com base na fala de Fátima, podemos identificar alguns verbos com valores semânticos importantes para compreender o contexto prescritivo que a professora estava inserida. O primeiro verbo destacado “lançavam” remete aos responsáveis pelo programa

¹¹ Disponível em: <https://linktr.ee/desafionota1000> Acesso em: 07 jul. 2013.

DN1000, isto é, as pessoas que davam voz a ele, as quais disponibilizavam semanalmente uma proposta de redação para os professores trabalharem com os alunos. O segundo verbo “*separasse*” indica que a professora foi instruída por alguém, que parece ser o coordenador, a reservar uma aula da semana para trabalhar a proposta temática sugerida pelo programa.

Nesse sentido, convém pontuarmos que tal instrução não é, necessariamente, uma orientação fornecida nos documentos direcionados ao professor, quais sejam: o guia e a proposta de redação. Assim, é possível inferirmos que se trata de uma orientação que partia da coordenação escolar para que a professora pudesse participar do programa semanalmente. O fato de a professora receber uma instrução do coordenador para reservar uma aula da semana para trabalhar a proposta temática prescrita pelo programa indica que essa ferramenta está sendo utilizada para orientar o trabalho docente, o que sugere também que há uma dinâmica de trabalho em grupo, em que a coordenação escolar desempenha um papel ativo no fornecimento de orientações específicas para a participação do professor no programa.

Essa dinâmica pode ser vista como um aspecto do coletivo de trabalho, como argumenta Amigues (2004), em que diferentes atores, como a coordenação e os professores, colaboram e se engajam em conjunto para atingir os objetivos educacionais propostos pelo programa. Dessa forma, é pertinente afirmar que tal abordagem está diretamente relacionada ao que propõe o referido teórico, uma vez que indica uma organização do trabalho docente em busca de ações que se alinhem às prescrições. Diante disso, retomamos ainda Souza e Silva (2003), ao defender que as prescrições podem partir não só de documentos, mas do próprio contexto escolar.

O terceiro verbo em destaque “*comentar*” pressupõe que a professora ao receber a proposta de redação precisava discutir sobre o tema abordado com os alunos e orientá-los para a produção escrita, como era esperado por aqueles que estavam à frente do programa. A construção “*eles pediam*” reforça a ideia de que o professor precisava cumprir com o que era estabelecido pelos dirigentes do programa. Em outras palavras, o que era planejado por outrem deveria ser executado pelo professor. Dessa maneira, percebemos que o papel do professor resumia-se ao de executor, o que a nosso ver tem uma forte influência do taylorismo. Além disso, podemos observar um certo interesse político presente nesse contexto de ensino, visto que o professor precisa seguir o que é prescrito e, com isso, possa alcançar resultados consideráveis para os objetivos programados.

Já a fala da professora Marina nos permite ratificar a ideia de como o trabalho com texto dissertativo-argumentativo foi imposto ao professor participante do DN1000.

Excerto 05:

Marina: eu vejo como um estímulo e que forçou muitos professores que a gente sabe que nem todo mundo trabalha, mesmo muitas vezes, tando com o terceiro ano do ensino médio, nem todo mundo tem, não trabalha, né, com a redação. Então, isso foi algo positivo, eu acho também, porque forçou. Forçou a mim a: trabalhar mais a redação, forçou mais outros professores (Trecho de entrevista realizada com Marina, em 24 out. 2022).

Ao utilizar o verbo forçar de forma conjugada (*forçou*), a professora Marina evidencia o caráter obrigatório da prescrição e, conseqüentemente, a natureza interventiva do programa. Não se tratava de uma escolha, mas, sim, de algo que deveria ser de fato realizado, porque era isso que esperavam que acontecessem porque a proposta de redação exigia a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, conforme observamos nas figuras 15 e 16, o professor tinha que trabalhar esse texto.

A partir do comando expresso no enunciado da proposta de redação, conforme apresentamos no capítulo metodológico, assim como a fala de Marina, podemos inferir que, se era exigido que o aluno escrevesse o texto dissertativo-argumentativo, o professor precisava orientar a sua escrita para o que era proposto.

Sendo assim, tanto a fala da professora Marina quanto da professora Fátima confirmam que suas atuações foram determinadas pelo que previa o programa. Desse modo, compreendemos que ao separar uma aula para trabalhar a proposta temática fica claro o caráter de imposição quanto a fazer com que o aluno escreva. Contudo, percebemos no trecho “*a gente sabe que nem todo mundo trabalha, mesmo muitas vezes, tando com o terceiro ano do ensino médio, nem todo mundo tem, não trabalha, né, com a redação*”, a professora Marina revela que não é todo professor que trabalha a redação como preparação para o Enem, mesmo que esteja ensinando a terceira série do ensino médio, etapa em que, geralmente, isso acontece ou deveria ocorrer de forma mais recorrente e aprofundada e com o programa os professores se viram obrigados a trabalhar. Em outras palavras, isso implica dizer, de acordo com a fala da professora, que nem sempre outros professores reservavam aulas antes do programa para que os alunos exercitassem/treinassem o texto dissertativo-argumentativo, porém, esta realidade mudou com a intervenção do DN1000 em contexto escolar, o que parece ser algo positivo do ponto de vista de Marina. Ela demonstra uma certa conformidade com a imposição apresentada.

A realização de uma prescrição, ou seja, a implementação de uma orientação pedagógica, requer uma reorganização significativa tanto do ambiente de trabalho do professor quanto dos alunos. Isso implica que a mudança não deve ser vista apenas como uma adição ou substituição de elementos, mas, na nossa ótica, como um processo que afeta o sistema de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, enquanto uma prescrição institucional, podemos perceber na fala do colaborador Raul alguns pontos favoráveis do programa, como a relevância das propostas temáticas e desfavoráveis como, por exemplo, o foco na quantidade de textos escritos em conflito com o fator tempo de trabalho estipulado pelo programa. Vejamos:

Excerto 06:

Raul: Então, meu contato com... tem esse tempo de três anos, uma visão positiva, no entanto, acho que a cobrança como é feita da demanda também, da exigência que é feita pela quantidade de temas que são, que não dá tempo, às vezes, pra fazer uma produção, uma reescrita, principalmente considerando o contexto do aluno da escola pública, né? Às vezes, a gente tem muitas dificuldades que poderiam ser revistas melhor...essa questão dos prazos que são colocados né, pra gente poder trabalhar melhor a questão da produção e da reescrita com os alunos. Enfatizo a relevância das temáticas, mas acho que os prazos que são dados são um empecilho pra gente professor da escola pública fruto das demandas e da... principalmente do nosso alunado, né, que tem muitas dificuldades, que a gente sabe disso. Então, às vezes, muitos temas um atrás do outro acaba atrapalhando (Trecho de entrevista realizada com Raul, em 05out. 2022).

No trecho exposto, Raul destaca que o saldo da sua participação no programa, durante os anos em que ele vem ocorrendo, tem sido positivo, embora o fator tempo entre em confronto com a quantidade de temas a serem tratados, o que para ele, a competência de escrita dos alunos deixa de ser aprimorada. De acordo com a fala do professor, o programa foca na quantidade de textos escritos, o que corrobora com a ideia de que à medida que se escreve mais, a habilidade de escrever melhora. Nesse contexto, o Programa acaba ignorando as práticas de reescrita, reivindicada pelo professor que esbarra no fator tempo. Do nosso ponto de vista, tal abordagem reforça a ideia de prescrição para treinamento de redação para o ENEM e não para orientação de produção de texto (BUNZEN,2006).

Notamos ainda que o professor Raul justifica sua opinião de que a cobrança feita e a quantidade de temas impostos aos alunos dificultam a produção e a reescrita dos textos dissertativo-argumentativo, levando em conta que o contexto dos alunos da escola pública, na maioria das vezes, apresenta muitas dificuldades. Percebemos, assim, que o professor acredita que poderia haver uma mudança na questão dos prazos que são

estipulados, como aparece no trecho “*a gente tem muitas dificuldades que poderiam ser revistas melhor...essa questão dos prazos que são colocados né, pra gente poder trabalhar melhor a questão da produção e da reescrita com os alunos*”. Nessa fala do professor, percebemos também o teor de ambiguidade presente em “*a gente tem muitas dificuldades*”. A nosso ver, a expressão “*a gente*” pode estar relacionada tanto aos professores quanto aos alunos. Logo, pode-se inferir que a dificuldade pode ser de ambos.

Ademais, podemos observar que Raul usa expressões como “*acho que*”, “*às vezes*”, “*poderiam ser revistas melhor*”, “*Enfatizo a relevância das temáticas, mas*”, “*acho que os prazos que são dados são um empecilho*”, para indicar que suas afirmações são baseadas em sua opinião pessoal. Há, nessas escolhas linguísticas, a modalização lógica no uso de “*acho que*”, “*poderia*”, “*mas*” que demonstram uma opinião pessoal incerta em relação ao assunto discutido.

Compondo a discussão, podemos verificar que a questão de tempo de trabalho com as propostas de redação também é destacada por outros colaboradores. Vejamos o que diz o colaborador André:

Excerto 07:

André: Então, eu acho que poderia ser um programa quinzenal que ainda daria pra trabalhar melhor aspectos do conteúdo temático com os alunos, reforçar assim, melhorar essas práticas de reescrita, porque um professor se for... é muito complicado um professor trabalhar isso toda semana. Porque se eu fosse exigir dos alunos, por exemplo, que escrevessem toda semana redação, e eu ia ter tempo pra viver corrigindo redação de não sei quantas redações? Eu tenho quase 100 alunos, eu ia corrigir cem redações por semana, eu não consigo fazer isso, ainda mais em uma escola integral, né, mesmo a gente tendo um tempo na escola pra planejamento, não dá conta, né, porque tem outras demandas. Então, eu acho desumano nesse sentido de que é pouco tempo (Trecho de entrevista realizada com André em, 05 out. 2022).

Tendo em mente a fala do colaborador, observamos a dificuldade que ele apresenta de trabalhar a prática de reescrita de redações com os alunos no contexto do que propõe o programa, em razão da quantidade de alunos que atende. André chega a sugerir um programa quinzenal como alternativa para melhorar e reforçar a prática de reescrita. Além disso, ao revelar impossibilidade de corrigir um grande número de redações toda semana, o professor utiliza o adjetivo “*desumana*” para expressar a forma como ele avalia a sistemática do programa. Ele enfatiza que, mesmo com tempo de planejamento na escola, existem outras demandas que tornam difícil a realização dessa tarefa/prescrição com frequência.

Com base na fala do professor André, podemos inferir que há uma relação entre a prescrição e a prática em termos de realidade e viabilidade. André, assim como Raul, argumenta que a prescrição de exigir redações toda semana é problemática na prática, devido às limitações de tempo. Todavia, André acrescenta a questão da carga de trabalho. Além disso, confirma-se uma visão de escrita como produto (BUNZEN, 2006) e de ensino de escrita apoiada pela proposta de intervenção da simulação do exame.

Lembramos que a abordagem centrada na escrita como produto evidenciada na fala do professor André e de outros professores negligencia o processo que leva à criação do texto, concentra-se exclusivamente no resultado final, ou seja, no próprio texto dissertativo-argumentativo enviado ao programa Desafio Nota 1000. De acordo com Bunzen (2006), nessa prática, o aluno passa a escrever para cumprir uma exigência imposta, desconsiderando o aspecto dialogal com outros textos e leitores, isto é, negligencia o fato de que a produção textual é uma atividade discursiva e não considera as condições em que o texto é produzido.

Para Antunes (2003), a produção de um texto vai além da simples ação de escrever, logo, escrever textos não se resume a criar produtos acabados, envolve um engajamento em processos nos quais o autor/aluno é ativo, o que implica dizer que no processo dinâmico de escrita, ele toma decisões, revisa, reformula ideias e reescreve seu texto, situado e orientado dentro de uma prática social que considera o contexto de produção e recepção do texto (BUNZEN, 2006).

Apontada como uma dificuldade, a carga intensa de trabalho também é um fator destacado pelo colaborador Caio ao falar sobre o contexto de ensino em destaque:

Excerto 08:

Caio: A dificuldade é só a carga de trabalho que sempre foi bastante intensa, mas isso aí é um, vamos dizer que, é um mal necessário, né, pensando na evolução dos alunos (Trecho de entrevista realizada com Caio em, 06 out. 2022).

Como foi possível perceber, o professor Caio evidencia em sua fala que a carga de trabalho intensa é tida como uma dificuldade, embora ele reconheça a necessidade dessa prática para o desenvolvimento dos alunos. A expressão "*mal necessário*" – usada por ele – transmite a ideia de que a carga de trabalho é algo indesejável, mas que precisa ser aceita ou tolerada devido à sua importância para o objetivo final. Essa abordagem pode ser considerada pragmática, pois se concentra no resultado final e na necessidade de enfrentar os desafios para alcançá-lo.

Do nosso ponto de vista, embora o trabalho árduo e o empenho a que se refere o professor Caio sejam importantes para o aprendizado, é fundamental encontrar um equilíbrio entre desafio e sobrecarga. A qualidade da educação não deve depender unicamente da quantidade de trabalho atribuída aos alunos ou dos esforços exaustivos dos professores. É preciso considerar abordagens pedagógicas eficazes e oportunidades de aprendizado significativas para promover o desenvolvimento dos alunos. Além disso, é importante lembrar que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, envolve fatores que vão além do volume de trabalho atribuído a professor e aluno.

Ademais, quando o colaborador Caio menciona a evolução dos alunos no contexto do programa Desafio Nota 1000, compreendemos que tal evolução não pode ser medida apenas pela quantidade de trabalho realizado por professor e aluno, mas, sim, pela compreensão, aplicação e aquisição de conhecimentos, habilidades e competências relevantes. Dessa forma, podemos questionar se, de fato, os alunos evoluíram em relação ao gênero textual solicitado (texto dissertativo-argumentativo), ao domínio de determinadas competências ou a outros fatores que envolvem a própria prática de escrita.

Ao longo dos excertos analisados nesta seção, verificamos diferentes fatores que evidenciaram uma problemática. Questões como tempo, quantidade de temas e carga de trabalho foram destacados pelos professores colaboradores como elementos reducionistas para o exercício de produção escrita com fins avaliativos específicos, centrados no gênero dissertativo-argumentativo como via única de treinamento/preparação. A nosso ver, tal abordagem está dissociada do conceito de produção escrita que julgamos ser o mais adequado, em que escrever corresponde a um processo evolutivo, cuja prática de linguagem dá importância ao objetivo, contexto de produção, circulação social, funcionalidade e a motivação que vai além de uma nota (BUNZEN, 2006).

Diante disso, buscamos ao longo desta seção mostrar como as propostas de redação treinam os professores para avaliarem o alinhamento da produção dissertação escolar para o texto dissertativo-argumentativo exigido no Enem. Assim, compreendemos que ao treinar os professores, busca-se promover uma abordagem que esteja em conformidade entre as práticas de escrita na escola e as exigências específicas do ENEM.

4.3 TRABALHO DOCENTE PARA O ENSINO DE ESCRITA: AÇÕES E (REAL) IZ- AÇÕES

Nesta seção, refletiremos a partir da voz do professor, no que toca ao trabalho de escrita movimentado pelo programa Desafio Nota 1000, voltando-se, principalmente, para o que é proposto para regular as suas ações em sala de aula diante da proposta de ensino lhe dirigida.

O trabalho do professor em contexto do programa apresenta suas particularidades, pois podemos perceber, por meio das falas dos colaboradores, algumas ações que foram realizadas a partir do que estava previsto no programa.

Nesse sentido, destacamos, inicialmente, a fala da colaboradora Fátima ao pontuar quais ações ela realizava na sistematização do DN1000.

Excerto 09:

Fátima: Quando a gente recebe a temática, normalmente, já é colocado no grupo dos alunos e aí eu tento trabalhar com o tema antes, ler com eles a proposta, porque a gente sabe que coloca lá no grupo, mas eles nem olham, então eu venho apresento a proposta pra eles, leio junto com eles e aí vou ajudando a tentar desenvolver esses temas, quais possíveis repertórios eles poderiam utilizar, quais possíveis argumentos. Então a gente vai discutindo sobre esse tema e aí ao mesmo tempo já trago talvez algumas informações ou vídeos que é, eles consigam absorver o máximo de conhecimentos para aplicar nessa redação, o máximo de repertório possível. Então, normalmente eu trabalho o tema e dou um prazo pra que eles me enviem essa redação, pra que eu corrija e mande pra minha coordenadora (Trecho de entrevista realizada com Fátima, em 05 out. 2022).

Nesse trecho, observamos que a professora ao receber a proposta de redação, trabalha a leitura dos textos motivadores, buscando apresentar o tema para os alunos, para que estes possam compreendê-lo, como exposto em “*tento trabalhar com o tema antes*”. Essa fala demonstra que Fátima busca, inicialmente, familiarizar o aluno acerca do tema proposto. Para tanto, ela realiza ações que contribuem para que o aluno se aproprie do assunto e possa discorrer sobre ele. Podemos perceber tais ações em: “*então eu venho apresento a proposta pra eles, leio junto*”, “*vou ajudando a tentar desenvolver esses temas*”, “*a gente vai discutindo*”, “*trago talvez algumas informações ou vídeos*”, “*eu trabalho o tema e dou um prazo*”, “*pra que eu corrija e mande pra minha coordenadora*”. Tais ações demonstram o envolvimento da professora Fátima no processo de ensino aprendizagem, em que ela negocia sentidos e possibilidades, contrariando o que pressupõe o trabalho voltado para uma avaliação. Dessa maneira, as ações da professora revelam uma característica das estratégias de leitura para que o aluno adquira a compreensão leitora. Nesse sentido, sabemos como é importante que as aulas de produção de texto estejam integradas à atividades de leitura (BUNZEN, 2006).

Compondo a discussão, Antunes (2003) declara que a produção de um texto passa por diversas etapas que se relacionam e se complementam, antes, durante e depois do ato de escrever. Isso nos possibilita afirmar que as ações realizadas pela professora Fátima antes de seus alunos escreverem, correspondem a uma etapa inicial e essencial do processo de escrita defendido pela referida estudiosa. Além disso, a atitude de Fátima demonstra um trabalho docente, de fato, voltado para a sala de aula.

Em outro momento, a professora Fátima destaca que seu trabalho foi voltado para as turmas da primeira série do ensino médio, em 2020, ano da primeira temporada do programa Desafio Nota 1000, em que precisou trabalhar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo antes de focalizar o tema de redação que era proposto. Observemos:

Excerto 10:

Fátima: Quando começou o Desafio eu tava com uma turma de primeiro ano, aí eles nem tinham ouvido falar sobre texto dissertativo-argumentativo, então antes de começar de fato com o tema que era proposto no Desafio eu comecei a trabalhar com a estrutura do texto dissertativo né, já que eles não tinham nenhuma base sobre isso. Então, primeiro foi o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo com o que era essa estrutura desse texto... é: mostrei também a grade de correção, o que é cobrado em cada competência, o que é que tem que ter especificamente em cada parágrafo, a importância de tá todos os elementos que as competências exigem, né?...e ainda enfatizar a importância de... da reescrita né... Do texto que eu fiz uma vez e vai tá perfeito né e não é assim, não é como receita de bolo. (Trecho de entrevista realizada com Fátima em, 05 out. 2022)

Vemos com base no excerto 10, a situação concreta vivenciada por Fátima a respeito da noção de trabalho real (BRONCKART, 2006). A professora teve que dedicar-se ao ensino do texto dissertativo-argumentativo como uma atividade que se mostrou necessária frente à realidade da turma que ministrava aula como evidenciado em “*antes de começar de fato com o tema que era proposto no Desafio eu comecei a trabalhar com a estrutura do texto dissertativo né, já que eles não tinham nenhuma base sobre isso*”. A partir desse trecho, percebemos também o que motivou a ação da professora: os alunos não conheciam o texto exigido, o que fez com que ela atuasse a partir da necessidade de aprendizagem apresentada por seus alunos da primeira série do ensino médio. A fala da professora também nos mostra como no trabalho docente há, muitas vezes, a necessidade de adaptações nas formas de tornar o trabalho prescrito mais efetivo na prática (AMIGUES, 2004).

Além do trabalho com a parte estrutural e característica do texto, Fátima afirma que apresentou a grade de correção de redação moldes Enem, uma vez que o texto

dissertativo-argumentativo que deveria ser produzido pelos alunos, precisaria atender às competências exigidas no programa, o qual segue as diretrizes de correção da redação do Enem. Diante disso, é possível compreendermos como as ações de Fátima caracterizam o seu trabalho como atividade prefigurada (MACHADO, 2007).

Ainda é possível observar a importância da reescrita para Fátima em “*ainda enfatizar a importância de... da reescrita né... Do texto que eu fiz uma vez e vai tá perfeito né e não é assim, não é como receita de bolo*” como sendo uma parte essencial do processo de produção textual. Para a professora, apenas uma escrita não é suficiente para um texto ficar pronto, o que corrobora com as ideias defendidas por Antunes (2003). A professora Fátima demonstra, com isso, que a escrita é um processo e não algo pronto e acabado.

Com a leitura do excerto 10, foi possível perceber que a intervenção da professora Fátima vai além do que é concebido nos guias e nas propostas. Tal autonomia da professora, ao mesmo tempo que destaca um conflito de interesses sobre a proposta evidenciada no Programa, destaca a sua autonomia ao que concebe trabalho docente baseado na perspectiva teórica sociointeracionista, adotada nesta investigação. Dessa maneira, julgamos acertada a atitude da professora ao se distanciar do seguimento à risca da proposta do programa. Assim, verificamos que aquilo que não está contemplado nas orientações, reorienta o agir docente.

Dando prosseguimento, no excerto a seguir, fica clara a ênfase dada por Fátima à prática de produzir:

Excerto 11:

Fátima: É a prática, é ali começando normalmente alguns começaram com quatrocentos e aí quando eu mandava o feedback do que precisava melhorar, que é que faltou naquela que poderia ter na próxima a gente ia vendo a construção, ia passando pro quinhentos, seiscentos, setecentos e ia crescendo né, de acordo com essa visão assim de que eu preciso melhorar, o meu texto sempre precisa estar em construção. (Trecho de entrevista realizada com Fátima em, 05 out. 2022)

Ao perceber que um determinado aspecto precisava ser enfatizado, Fátima destaca que realizava um trabalho com base nas carências apresentadas pelos alunos, para que as defasagens fossem superadas e eles pudessem obter melhores resultados em suas produções textuais. O posicionamento didático aplicado pela professora no sentido de corrigir as não aprendizagens expressadas pelo aluno no seu texto, verificada durante a correção, coaduna com o que propõe o ISD, visto que a evolução na linguagem se dá em

interação a partir de intervenções apresentadas com foco na redimensão ou ressignificação do que foi apresentado no texto (BRONCKART, 1999).

Em outro momento da fala de Fátima, podemos perceber algumas estratégias utilizadas por ela para contribuir com a escrita do aluno.

Excerto 12:

Fátima: algumas vezes quando falhava em coisas assim, por exemplo, na competência cinco, especificamente, sobre a proposta de intervenção. Sempre batia na mesma tecla porque as vezes esqueciam da proposta de intervenção ou não tinha os cinco elementos que é exigido na proposta de intervenção e que é uma das competências mais fáceis de conseguir os duzentos pontos. E aí eu sempre revisava essa parte. “Gente, não esqueçam da proposta que ela tem que ter os cinco elementos pra conseguir os duzentos pontos” e então tinha algumas competências específicas assim que a nota sempre era uma pouquinho mais baixa, eu sempre fazia a revisão com eles. Então, às vezes slides, ou em exemplos de propostas, por exemplo, eu trazia uma redação que foi nota mil em algum ano. Então, vamos ver a proposta dessa pessoa como foi, pra eles verem como exemplo e como fazer essa proposta. Então, era basicamente assim que eu fazia. Mas ia de acordo com a necessidade que se via neles né...de acordo com o que eu ia vendo, o que é que tava prejudicando mais esse texto deles e aí ia aplicando junto com eles e tentando superar essas defasagens. (Trecho de entrevista realizada com Fátima em, 05 out. 2022)

A nosso ver, Fátima entende a importância da revisão de conteúdos, pois ao perceber que seu aluno continuava apresentando dificuldade na escrita do texto, ela admite ter feito revisões de forma constante, o que fica explícito quando a professora menciona “*eu sempre fazia a revisão com eles. Então, às vezes slides, ou em exemplos de propostas*”, o advérbio “sempre” indica a constância que a ação era realizada. Ademais, a atitude de Fátima também revela o interesse de buscar outras ferramentas para que seu aluno pudesse entender o conteúdo proposto, demonstrando, assim, como o trabalho docente é mediado por instrumentos materiais (MACHADO, 2007). Além disso, observamos que o agir docente de Fátima era guiado pela realidade dos seus alunos: “*era basicamente assim que eu fazia. Mas ia de acordo com a necessidade que se via neles né*”, o que demonstra uma posição alinhada com o que se espera de um profissional no âmbito da sala de aula, em que ele age como verdadeiro interlocutor, respeitando a voz e a realidade do aluno na construção do seu conhecimento (GERALDI, 2006). Outrossim, percebemos que o trabalho realizado pela professora Fátima era com base nas competências, mediante estava previsto nas orientações do programa, o que nos leva a considerar o seu agir docente como uma atividade situada (MACHADO, 2007), isto é, a tarefa proposta foi prescrita pelo programa, uma instância externa, superior a trabalhadora Fátima.

Além de trabalhar a revisão das competências partindo da necessidade dos alunos, notamos que outros professores realizam ações semelhantes, no entanto, de forma mais individual e aprofundada, como veremos no excerto a seguir:

Excerto 13:

Caio: Eu sempre tinha o cuidado de enviar pra eles um documento que eu chamava de raio-x da redação, que era, além da nota discriminada por competências, todas as observações que eu faria numa correção presencial, né, se eu estivesse com eles por perto numa consultoria. Então, era, às vezes, era uma lauda e meia só com observações em relação as redações deles. E isso foi acontecendo durante todo ano de 2020 e uma parte do ano de 2021 (Trecho de entrevista realizada com Caio em, 06 out. 2022).

Assim, vimos que Caio realizava um trabalho sistemático com a correção das redações com base nas competências exigidas para a redação. Além disso, ele demonstra que esse trabalho realizado em contexto de ensino remoto com as produções textuais dos alunos também seria feito se estivesse no ensino presencial.

Outro fator importante que Caio destaca é a ênfase dada à leitura dos textos motivadores, como vemos no excerto abaixo:

Excerto 14:

Caio: no início, em 2020, sempre que saía o tema novo na própria segunda-feira que eu tinha aula com o terceiro ano eu lia com eles os textos motivadores e trazia possibilidades de argumentação pra eles, né, possibilidades de teses, possibilidades de propostas de intervenção. Mas aí depois eu fui deixando eles mais livres pra terem contato com os textos motivadores, né (Trecho de entrevista realizada com Caio em, 06 out. 2022).

Com a leitura do excerto 14, foi possível perceber a experiência que o professor teve no ano de 2020 em contexto do programa. De acordo com a fala de Caio, percebemos que sua abordagem mudou com o passar das edições. No começo, ele revela “*eu lia com eles os textos motivadores e trazia possibilidades de argumentação*” o que demonstra a preocupação do professor em discutir o tema proposto antes que o seu aluno partisse para a escrita. Entretanto, percebemos uma mudança de atitude, uma vez que o professor alega ter deixado os alunos mais livres para ler e compreender os textos por conta própria, ou seja, ele incumbiu a leitura dos textos motivadores ao próprio estudante.

Podemos observar a referida mudança de abordagem também no próximo excerto:

Excerto 15:

Caio: No início, a gente destrinchava tudo assim, além de ler, eu fazia uma espécie de plano textual com eles, com possibilidades de argumentação, enfim. Então, a gente ia bem além do material, bem além dos textos motivadores (Trecho de entrevista realizada com Caio em, 06 out. 2022).

A fala de Caio evidencia como era seu trabalho inicial com as propostas de redação, o qual contemplava estratégias mais detalhadas. Quando Caio diz “*eu fazia uma espécie de plano textual*”, podemos compreender que o professor ia além do que era proposto; ele se esforçava para que o aluno pudesse compreender melhor o tema.

Similar a Caio, a professora Marina também focaliza a leitura dos textos motivadores e também chegou a produzir seu próprio material, com isso, percebemos que os professores tiveram ideias semelhantes no trabalho realizado com a produção textual. Vejamos:

Excerto 16:

Marina: lá no início então eu eu fiz até com uma professora que a gente chamava, se eu não me engano, era café com ideias, um nomezinho assim que a gente pensava era uma um momento extra da aula que a gente fazia o seguinte: lia o tema com os alunos, tentava identificar com eles essas palavras-chaves e com base nos textos motivadores a gente fazia a leitura dos textos e depois tentava fazer exercícios de compreensão mesmo “O que é que esse texto diz? Qual é a mensagem que ele quer passar? qual é a linha de argumentação que ele vai indicando? o que a gente pode utilizar aqui de repertório, de dado, que esse texto vem trazendo?” Então, às vezes a gente fazia isso, às vezes, eu fazia esse trabalho mais direcionado aqueles alunos. Então, alguns alunos já diziam: “professora, essa semana eu quero participar”. Então já fazia essa leitura individualizada com alguns alunos. Outras vezes, é: tentava fazer esquemas dessa leitura, dessa como se fosse uma simplificação da proposta. Tentando demarcar alguns pontos que eu considerava importante e transformava em PDF e colocava lá nos grupos (Trecho de entrevista realizada com Marina em, 24 out. 2022).

Com a leitura do excerto 16, identificamos ações realizadas pela professora Marina para facilitar a compreensão dos seus estudantes acerca das propostas temáticas apresentadas pelo programa DN1000. A professora promoveu atividades prévias de leitura como aparece em: “*lia o tema com os alunos, tentava identificar com eles essas palavras-chaves*”, “*tentava fazer exercícios de compreensão*”. Nessa esteira, Marina buscava também sintetizar as informações mais importantes das leituras realizadas em forma de esquemas, como é possível observar no trecho “*tentava fazer esquemas dessa leitura*”, o que provavelmente facilitava o entendimento dos alunos. No trecho “*Tentando demarcar alguns pontos que eu considerava importante e transformava em PDF e colocava lá nos grupos*”, a professora declara que transformava o material produzido em formato digital e compartilhava com seus alunos nos grupos da turma, o que, provavelmente, foi bastante relevante para o repertório dos alunos e sua compreensão sobre o assunto discutido. A atitude da professora revela que ela foi além do que era orientado pelo programa.

Ainda sobre a fala de Marina, é importante pontuar que ela destaca o trabalho coletivo, quando afirma que realizou um trabalho extra em parceria com outra colega de trabalho. Com a declaração de Marina, fica claro que a professora participa de um coletivo de trabalho com outros professores do Programa Desafio Nota 1000 (AMIGUES,2004). Ou seja, Marina confirma que reorganizou as prescrições formando um coletivismo, o que nos mostra a dificuldade que ela teve em lidar sozinha com o que foi determinado.

Observamos ainda que os professores, ao falarem sobre compreensão do tema, gênero textual exigido, e aquisição de repertório no ensino da escrita em contexto do DN1000, focalizam tais ações como parte do trabalho docente, como visto a seguir:

Excerto 17:

André: ano passado eu sempre, toda vez que abria uma edição eu lançava lá no Google Classroom para que quem quisesse mandar, mandasse. Às vezes, eu tornava a atividade obrigatória e às vezes não era obrigatória. E aí, tinha vez que só um mandava, aí eu corrigia daquele aluno, mandava comentário no WhastApp, gravava áudio dizendo o que ele precisava ajustar. O aluno ajustava. Só que, às vezes, eles tinham tanta dificuldade que eu lembro de alguns alunos, porque a gente fazia inicialmente...Minha preocupação nessas correções era a questão do conteúdo temático, de como eles iam tratar o tema. Então, eu não me preocupava inicialmente com questões gramaticais. Eu digo oh: “gramática é menos importante agora”. “Primeiro, a gente ver essa questão de como você vai tratar o tema, depois lá no finalzinho é que a gente ver essa questão gramatical, que eu vou esclarecendo pra você” Mas mesmo assim, as vezes, a gente, no fim das contas quando terminava e o texto já tava bom, só tinha alguns ajustes gramaticais pra fazer, eu fazia a revisão e mandava com as correções finais, mas mesmo assim o aluno quando ia passar, quando passava a limpo errava a escrita de alguma palavra, aí isso prejudicava a nota. Mas eles tiraram notas boas, era mais de 800, geralmente, eles obtinham no Desafio Nota 1000 (Trecho de entrevista realizada com André em, 05 out. 2022).

Ao lermos o excerto 17, percebemos que o professor André descreve sua abordagem de trabalho no contexto do DN1000. Com base nos trechos “*lançava lá no Google Classroom para que quem quisesse mandar, mandasse*”, “*eu tornava a atividade obrigatória e às vezes não era obrigatória*”, percebemos que nem sempre o professor exigia que o aluno participasse do programa, isto é, em muitos momentos deixava a seu critério a decisão de participar, o que demonstra de certo modo uma postura mais flexível do professor. É importante destacarmos ainda que no trecho “*só um mandava, aí eu corrigia daquele aluno, mandava comentário no WhastApp, gravava áudio dizendo o que ele precisava ajustar*”, a fala do professor revela que a participação dos alunos não era tão frequente, o que demonstra que eles não tinham, muitas vezes, interesse de participar. Outro aspecto interessante nessa fala de André diz respeito ao que ele realizava quando

recebia a produção do aluno. A atitude de enviar comentário no *WhatsApp* e gravar áudio demonstra que o professor recorreu a ferramentas (AMIGUES, 2004) no seu agir docente, além disso, evidencia a forma como era estabelecida a comunicação entre professor e aluno, já que nesse período, época da segunda temporada do programa, estávamos em pleno contexto pandêmico.

Nesse processo de corrigir e dar um retorno para o aluno, o professor André também demonstra sua preocupação com a questão da compreensão temática e organização de ideias. Isso fica evidente em: “*Minha preocupação nessas correções era a questão do conteúdo temático, de como eles iam tratar o tema*”. Por conta dessa inquietação, ele focalizava o tema inicialmente e, posteriormente, tratava sobre os aspectos gramaticais, como exposto no trecho “*Primeiro, a gente ver essa questão de como você vai tratar o tema, depois lá no finalzinho é que a gente ver essa questão gramatical, que eu vou esclarecendo pra você*”. A abordagem do professor sugere que ele prioriza um trabalho sequenciado, em que a compreensão do tema vem antes das questões de ordem gramatical, o que, a nosso ver, demonstra que sua perspectiva de ensino com a escrita não está atrelada exclusivamente ao domínio dos aspectos gramaticais.

Com expõe o excerto 18, outro colaborador exemplifica o trabalho realizado por ele a partir de uma proposta temática determinada pelo programa em destaque. Vejamos:

Excerto 18:

Raul: O tema do bicentenário da independência, então foi uma ponte muito legal, porque a gente conseguiu trazer pras discussões temáticas, como eu até já tinha dito antes, professores de História, professores de Geografia, professores de outras áreas pra integrar e não que a gente não consiga fazer isso com outros temas, sempre que a gente tem outros temas, sempre que dá a gente faz uma roda de conversa. No virtual, a gente já tentava fazer isso, sempre tentava fazer isso, uma roda de conversa sobre o tema. Inclusive, trazendo profissionais, fizemos muito isso no ano de 2021. Trazendo temas sobre...tem um tema que falava sobre a questão da agricultura, aí a gente conseguiu trazer o secretário de agricultura da cidade pra que fizesse uma discussão com os meninos sobre esse tema. Então, sempre a gente tá trazendo alguém. Então, nesse tema que é o mais recente, que eu me lembre e que ta...foi muito produtivo, foi essas discussões o sobre o bicentenário da independência com seus reflexos para questões científicas, econômicas...basicamente foi isso (Trecho de entrevista realizada com Raul em, 05 out. 2022).

Ao rememorar a experiência no programa DN1000, o professor Raul evidencia as discussões temáticas ocorridas em torno de um tema específico, em que foi possível trabalhar de forma interdisciplinar, como aparece no trecho “*a gente conseguiu trazer pras discussões temáticas, como eu até já tinha dito antes, professores de História,*

professores de Geografia, professores de outras áreas pra integrar”. Essa fala do professor sugere que ele buscou proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos temas estudados. Entendemos que ele reconhece a importância de trazer diferentes perspectivas e profissionais para enriquecer discussões e envolver os alunos de maneira mais significativa em relação à temática a ser abordada no texto. A atividade docente do professor indica uma abordagem ativa e, ao mesmo tempo, colaborativa no processo de aprendizagem, incentivando a participação e a troca de ideias entre os alunos e especialistas convidados, o que também é corroborado no trecho “*sempre que dá a gente faz uma roda de conversa*”, isto é, ele demonstra a importância da discussão/compreensão do tema ao afirmar que realiza sempre que possível uma roda de conversa.

No ano de 2021, em situação de ensino remoto, por conta do contexto pandêmico, o professor afirma que trouxe muitos profissionais para participarem de eventos sobre discussão de temas. Tal afirmação apresentada no trecho “*trazendo profissionais, fizemos muito isso no ano de 2021*” sugere que o contexto de ensino virtual pode ter facilitado que isso ocorresse de forma mais recorrente. Ademais, a fala do professor em “*a gente conseguiu trazer o secretário de agricultura da cidade*” indica que Raul implica outros colegas de profissão na realização dessa ação, demonstrando assim a natureza do trabalho coletivo e interpessoal (MACHADO, 2007).

É interessante observamos que, no contexto do programa, os professores alegaram realizar diferentes ações diante do que era prescrito, indo além do que era proposto, ultrapassando, desse modo, as limitações das prescrições. Pudemos verificar reações que comprovam uma realização diferente: não atender às prescrições para viabilizar o trabalho docente, o que demonstra um poder de discernimento que extrapola o treinamento que o programa parece impor.

Por outro lado, na sequência, podemos perceber que havia um embate entre o trabalho de ensino de escrita e o tempo proposto pelo programa. Por conta disso, os professores chegam a apresentar sugestões de prazos que poderiam tornar o processo mais viável e dentro do que eles acreditavam ser o mais apropriado para trabalhar com a prática de escrita, como ilustra o seguinte excerto:

Excerto 19:

André: eu acho que poderia ser um programa quinzenal que ainda daria pra trabalhar melhor aspectos do conteúdo temático com os alunos, reforçar assim, melhorar essas práticas de reescrita, porque um professor se for... é muito complicado um professor trabalhar isso toda semana. Porque se eu fosse exigir

dos alunos, por exemplo, que escrevessem toda semana redação, e eu ia ter tempo pra viver, corrigindo redação, de não sei quantas redações? Eu tenho quase 100 alunos, eu ia corrigir cem redações por semana, eu não consigo fazer isso, ainda mais em uma escola integral, né, mesmo a gente tendo um tempo na escola pra planejamento, não dá conta, né, porque tem outras demandas. Então, eu acho desumano nesse sentido de que é pouco tempo (Trecho de entrevista realizada com André, em 05 out. 2022).

Com a leitura do excerto 19, verificamos a avaliação feita por André sobre a possibilidade de o programa ser quinzenal quando ele afirma *“eu acho que poderia ser um programa quinzenal que ainda daria pra trabalhar melhor aspectos do conteúdo temático com os alunos”*. A fala do professor revela que ele acredita que se houvesse mais tempo, ele poderia trabalhar de forma mais aprofundada. Em acréscimo, é possível notar a preocupação do professor com a carga de trabalho de corrigir redações quando diz *“Porque se eu fosse exigir dos alunos, por exemplo, que escrevessem toda semana redação, e eu ia ter tempo pra viver, corrigindo redação, de não sei quantas redações?”*. Essa fala de André demonstra uma certa justificativa para sua ação, visto que ele não exigia que os alunos produzissem regularmente porque também não teria tempo para auxiliá-los na correção. Outro trecho que nos chama a atenção no depoimento do professor é quando ele diz: *“eu não consigo fazer isso, ainda mais em uma escola integral, né, mesmo a gente tendo um tempo na escola pra planejamento, não dá conta, né, porque tem outras demandas”*. Nessa fala, percebemos como André faz um julgamento de si, expondo as suas limitações ao declarar que não consegue realizar a tarefa de trabalhar semanalmente com as propostas de redação lançadas pelo programa. Além disso, ao utilizar a expressão *“a gente”*, ele inclui o coletivo, isto é, outros professores que vivenciam a mesma experiência na escola integral.

Ao avaliar sua participação no programa, em outro momento o professor alega participar apenas uma vez por mês, pois ele acredita que se trabalhar com o que é proposto a cada semana, o trabalho com a prática de escrita não vai corresponder a uma atividade de qualidade, como demonstra o excerto a seguir:

Excerto 20:

André: Às vezes, só uma vez por mês eu consigo trabalhar pra... porque se for toda semana o trabalho não vai ter a qualidade necessária. Às vezes, com mais tempo, a gente não dá conta, né? imagina semanalmente. Então, eu acho que esse período de tempo que eles dão a cada semana, isso é muito desgastante (Trecho de entrevista realizada com André em, 05 out. 2022).

Como foi possível perceber na fala do professor, o fator tempo é crucial para o trabalho com a escrita. Lembremos, nesse sentido, que o período estipulado para produção é uma categoria do tipo de exame que está sendo aplicado e por ter uma rotina semanal de produção, reconhecemos que o cronograma de trabalho apresentado impessoalizava o processo de ensino de escrita. Assim, quando André diz: *“às vezes, só uma vez por mês eu consigo trabalhar pra... porque se for toda semana o trabalho não vai ter a qualidade necessária*, ele demonstra o entrelugar que o professor, muitas vezes, se encontra e evidencia os conflitos de uma atividade docente (MACHADO, 2007). Nessa perspectiva, concordamos com Cicurel (2020) ao argumentar que os desafios enfrentados pelo professor/trabalhador são pautados por proposições contraditórias, exigindo do docente uma escolha difícil. Nesse caso do professor André, o dilema se configura entre seguir o curso normal das aulas e conteúdos curriculares ou aderir ao que é proposto semanalmente no DN1000.

Podemos observar isso ainda em *“eu acho que esse período de tempo que eles dão a cada semana, isso é muito desgastante”*, quando André faz uma avaliação negativa do cronograma concebido pelo programa, revelando sua insatisfação.

A problemática do elemento tempo de trabalho também é destacada por outros colaboradores. Raul, por exemplo, enfatiza o fato de não poder trabalhar a prática de escrita como gostaria e entende ser o mais adequado, como visto a seguir:

Excerto 21:

Raul: a gente não consegue, às vezes, trabalhar bem o processo de escrita como a gente tá acostumado, pelo menos eu estou acostumado, pra que não fique algo só mecânico nos meninos. As temáticas são boas e extremamente relevantes, porém considerando esse contexto não dá pra passar um tema, numa linguagem bem direta, por cima do outro. Os temas são semanais, os desafios, porém, não dá tempo a gente escrever e reescrever o texto. Lógico que eu acompanho os meninos, então, eu tenho uma média aí de três a quatro aulas nas turmas em que eu trabalho seja elas nas turmas de primeiro e segundo ou terceiro ano, vai depender...uma turma vai ter quatro aulas outra vai ter três, só que eu tenho que conciliar com outros conteúdos, a parte de literatura, entre aspas, a parte mais gramatical da coisa. Alunos de terceiro ano a gente já tem que ter uma pegada mais voltada para o Enem, muita resolução de questões, e outros conteúdos que vão sendo envolvidos. Então, não dá tempo, às vezes, trabalhar cem por cento uma escrita e reescrita com os alunos, principalmente, no contexto onde eu tenho muitos alunos que tem certa...mais dificuldades. Então, o principal empecilho tá sendo conseguir conciliar então, o que a gente muitas vezes tem que fazer é escolher meio que qual tema a gente vai tá trabalhando (Trecho de entrevista realizada com Raul em, 05 out. 2022).

Observemos mais uma vez a problemática da sobrecarga de trabalho ao ter que conciliar o que pede o programa e os outros conteúdos que são exigidos no currículo

escolar, isso fica evidente quando Raul afirma: *“eu acompanho os meninos, então, eu tenho uma média aí de três a quatro aulas nas turmas em que eu trabalho seja elas nas turmas de primeiro e segundo ou terceiro ano, vai depender...uma turma vai ter quatro aulas outra vai ter três, só que eu tenho que conciliar com outros conteúdos”*. Diante do exposto, detectamos um conflito claro entre o trabalho prescrito e/ou planejado e o trabalho real, uma vez que várias das atividades direcionadas aos professores não podiam ser realizadas devido ao fator cronograma estipulado pelo programa, isto é, o fator tempo tem um caráter fundamental nessa discussão.

Assim, vemos que não realizar certas ações não se deve ao fato de os professores não saberem como fazer, mas a impedimentos externos, que eles não têm o poder de controlar. A nosso ver, esse cenário se configura como algo frustrante, causando insatisfação no professor, uma vez que esse profissional encontra dificuldades para operacionalizar as orientações repassadas. Ademais, quando Raul diz *“Alunos de terceiro ano a gente já tem que ter uma pegada mais voltada para o Enem, muita resolução de questões, e outros conteúdos que vão sendo envolvidos”*, podemos verificar que ele enfatiza a necessidade de focalizar outros assuntos além da própria redação, como, por exemplo, resolução de questões nas turmas da terceira série do ensino médio. Outro fator importante a ser destacado na fala dele diz respeito ao trabalho com a reescrita. Em *“não dá tempo, às vezes, trabalhar cem por cento uma escrita e reescrita com os alunos, principalmente, no contexto onde eu tenho muitos alunos que tem certa...mais dificuldades”*, o professor revela limitações de tempo para o trabalho com escrita e reescrita. A nosso ver, essa limitação de tempo impacta consideravelmente a realização de ações mais efetivas no trabalho com o ensino de produção escrita.

A situação evidenciada por Raul no excerto 21 corrobora com a discussão sobre o real da atividade, que conforme Clot (2006), incide sobre o que não é realizado, aquilo que o professor não consegue fazer, mas gostaria de ter feito. De igual modo, podemos perceber também esse aspecto na fala do professor André:

Excerto 22:

André: Trabalhar melhor, no meu caso, né, se houvesse mais tempo eu teria condições de trabalhar melhor no sentido de desenvolver melhor as práticas de reescrita com os alunos, de orientar melhor essa construção do texto pelo aluno, né. Enfim, o aluno no Desafio Nota 1000 ele produz a primeira versão, mas, em geral, as primeiras versões são muito problemáticas, por mais que aquele aluno tenha experiência, o que é muito difícil, em termo de /. Eu trabalho com segunda série de ensino médio, então eles já têm...não tem aquela proximidade toda com o gênero, embora a gente busque trabalhar com esse gênero redação do Enem, o texto dissertativo-argumentativo, desde a primeira série do ensino médio, mas é isso. Trabalhar melhor nesse sentido, de orientar

melhor, de corrigir o texto do aluno melhor, indicando de como ele pode resolver aquele problema no texto, né (Trecho de entrevista realizada com André, em 05 out. 2022).

Com a leitura do excerto 22, podemos observar que André destaca a necessidade de mais tempo para trabalhar a prática de escrita com seus alunos. Quando o professor diz “*trabalhar melhor no sentido de desenvolver melhor as práticas de reescrita com os alunos*”, ele revela um posicionamento em relação às práticas de escrita, as quais em sua opinião poderiam ser aprimoradas. A maneira como André gostaria de ter trabalhado fica clara em sua fala, o que nos mostra que tanto o que foi realizado como o que não se realizou, mas o professor gostaria de ter feito são importantes na atividade docente (AMIGUES, 2004).

Com a opinião semelhante a de André, o professor Raul também nos apresenta outras considerações sobre como gostaria de trabalhar a escrita. Vejamos:

Excerto 23:

Raul: Trabalhar bem na minha perspectiva é trabalhar o processo de escrita. O que é o processo de escrita? É o trabalho que começa desde a leitura do gênero, né, pra você ir se apropriando do gênero que você tá querendo, entendendo a estrutura daquele texto, entendendo o contexto de produção daquele texto, que isso demanda tempo, a gente sabe disso, né? entendendo no caso do Enem, o que é uma tese, de onde a palavra...é entendendo a lei...a palavra chave do tema, identificando as palavras-chave do tema, identificando que problemática social é aquela. Em paralelo a isso, trazer discussões extras de outras disciplinas, como Filosofia, História, Sociologia que tem uma relação com aquela temática. Então, partindo de fora pra dentro, isso é um trabalho bem inicial, né. Feito isso, essa análise do tema, leitura de redações, de textos prototípicos considerados padrão, bom, adequados, satisfatórios em relação ao que os alunos serão solicitados. Feito isso, partir para que os alunos comecem a escrever e paralelo a isso trabalhando partes do texto: introdução... paralelo a isso trabalhando elementos linguísticos, como os famosos conectivos né, entre parágrafos, internos aos parágrafos. Paralelo a isso, trabalhando elementos de uma proposta de intervenção, que é um...que é um um uma competência, um critério, uma característica exclusiva do texto cobrado pelo Enem. Então, isso aí trabalhando bem, preparando o aluno com toda essa complexidade textual que exige não só o texto do Enem, mas como qualquer texto e nesse texto do Enem tem essas particularidades que eu acabei de citar. Feito tudo isso, o aluno vai tentando dominar essas modalidades e ele acaba escrevendo seu texto. Quando ele escreve, naturalmente, a gente já não tem um texto cem por cento pronto, uma primeira versão. Feito tudo isso, o texto passa por uma correção e naturalmente é necessário que o aluno reescreva esse texto pra que ele possa reavaliar, avaliar esses e outros tantos aspectos que são necessários na construção desse texto e são comuns a esse texto, e que tem características específicas desse texto. Então, veja que não é um trabalho que você faz em uma aula, duas. É um trabalho contínuo, é um trabalho que demanda tempo e, às vezes, a gente não tem. Como eu já disse, fruto de conciliar com outras demandas naturais da disciplina, outros conteúdos, provas que costumam acontecer, é exercícios e por aí vai. Então, resumindo o trabalho

bem entre aspas com a escrita é isso, considerar todo contexto de produção que parte de leitura, que parte de comparações com outras áreas que ajudam, de análise por partes do texto, de produção desse texto por partes e feito isso, feito uma primeira produção e trabalhar uma reescrita com os meninos. Então, isso sendo sendo uma...complicado de ser feito né, pra que os textos consigam ter boas, bons resultados numericamente falando (Trecho de entrevista realizada com Raul em, 05 out. 2022).

Conforme pudemos analisar no excerto 23, a fala do professor coaduna com a dos outros colaboradores no tocante à necessidade de leitura, compreensão e reescrita do texto, uma vez que consideram a primeira produção sempre muito problemática. Quando Raul se posiciona acerca do trabalho com a escrita em “*trabalhar o processo de escrita. O que é o processo de escrita? É o trabalho que começa desde a leitura do gênero, né, pra você ir se apropriando do gênero que você tá querendo, entendendo a estrutura daquele texto, entendendo o contexto de produção daquele texto, que isso demanda tempo, a gente sabe disso, né?*”, a concepção do professor parece remeter ao ensino de escrita como interação, um processo que demanda etapas e leva um certo tempo para sua realização. Já em outro trecho “*trazer discussões extras de outras disciplinas, como Filosofia, História, Sociologia que tem uma relação com aquela temática*”, podemos perceber a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar na discussão e compreensão do tema. Essa abordagem inicial faz das primeiras etapas do processo de escrita de acordo com Raul.

Em complemento, percebemos ainda em “*partindo de fora pra dentro, isso é um trabalho bem inicial, né. Feito isso, essa análise do tema, leitura de redações, de textos prototípicos considerados padrão, bom, adequados, satisfatórios em relação ao que os alunos serão solicitados*”, que as escolhas linguísticas do professor Raul remetem a um trabalho que tem uma sequência de acontecimentos, e ele faz uma avaliação pessoal dos textos que poderiam ser utilizados nesse processo. Em relação à prática de reescrita do texto do aluno, Raul em “*Quando ele escreve, naturalmente, a gente já não tem um texto cem por cento pronto, uma primeira versão*” ele reforça a importância dessa atividade.

De forma geral, podemos considerar que a fala do professor Raul está alinhada ao que defende Antunes (2003) sobre o fato da natureza interacional da escrita impor “*esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes*” (ANTUNES, 2003, p. 56).

No percurso dessa seção, promovemos discussões acerca das ações realizadas por professores de Língua Portuguesa no trabalho com o ensino de escrita em contexto de um programa de intervenção. A partir dos depoimentos dos professores, lançamos um olhar interpretativo para o agir docente evidenciado, em que foi possível perceber ações voltadas para a leitura/compreensão do tema de redação, para o ensino do texto dissertativo-argumentativo, bem como a sua correção, além de observações quanto à necessidade de reescrita dos alunos, isto é, o texto que precisa de, no mínimo, uma retomada.

Na sequência, tecemos as considerações finais, evidenciando os resultados alcançados com base em nossos objetivos, assim como destacamos o potencial de contribuição da nossa pesquisa.

5. CONCLUSÃO

Ao considerar o trabalho docente com o ensino de produção escrita em um programa institucional do estado da Paraíba, foi possível refletir e compreender uma iniciativa organizada e aplicada a partir da Secretaria Estadual de Educação destinada às escolas que a ela estão vinculadas com foco no aprimoramento dos conhecimentos que o aluno deve dispor para escrever o texto dissertativo-argumentativo, solicitado como critério de seleção para o seu ingresso na educação superior.

Nessa direção, nossa atenção voltou-se para as experiências dos professores em relação às diretrizes estabelecidas e suas ações, levando em conta as prescrições repassadas pelo programa para sua replicação em sala de aula, precisamente, na condução da produção de textos que ocorre semanalmente a partir de temáticas que também são enviadas aos docentes, cujo papel que lhe diz respeito é apresentar e discutir a temática a partir da leitura e compreensão/interpretação dos textos motivadores, correção e seleção das redações escritas pelos estudantes e envio para coordenação do programa que avalia os textos, considerando as cinco competências que também são avaliadas no Enem.

Em vista do exposto, para responder ao questionamento desta investigação – Qual a relação entre as prescrições do programa Desafio Nota 1000 que orientam o trabalho do professor e as propostas de intervenção para o ensino de escrita do gênero dissertativo em exame de larga escala – realizamos entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foi possível conhecer experiências dos nossos colaboradores em contexto do programa Desafio Nota 1000, as quais, muitas vezes, demonstraram ultrapassar o que estava previsto na prescrição. Assim como identificamos que dos cinco colaboradores desta pesquisa, três deles destacaram a semelhança entre a proposta do programa e a prova de redação do Enem, outros alegaram sobrecarga de trabalho e evidenciaram a necessidade de haver mais tempo para trabalhar a escrita e reescrita do texto e, de forma geral, todos destacaram o trabalho com a leitura/compreensão do tema antes do ato de escrever, o que demonstra que eles não só reconhecem, mas valorizam uma das etapas primordiais na prática de escrita: conhecer o assunto, explorar informações e argumentos. De modo semelhante, foi possível verificar nos documentos do programa em destaque, a textualização das diretrizes institucionais no tocante ao ensino e avaliação do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse cenário, os dados demonstram que tanto na análise dos guias quanto das propostas e entrevistas realizadas, há uma relação estabelecida entre as prescrições e o

trabalho dos professores. Tal relação evidencia uma obrigatoriedade e acomoda um modelo de texto para fins avaliativos em razão de interesses institucionais, não considerando a prática de escrita com uma abordagem interacional, o que seria o mais adequado na perspectiva dos professores colaboradores desta pesquisa, assim como da linha teórica a qual nos filiamos.

Assim, com a análise dos dados, reconhecemos como relevante que o projeto de escrita organizado e sistematizado na rede de ensino da Paraíba a partir do programa Desafio Nota 1000 repense a concepção de ensino de escrita, bem como do ensino de escrita que são mobilizadas na formação de professores com foco na sua aplicação em sala de aula. Na nossa ótica, estas vão de contrário ao que propõe a escrita vinculada à interação (KOCH; ELIAS, 2009), cuja noção teórica aponta outros rumos a serem dados à escrita, como, por exemplo, que tal prática se efetive a partir de um processo, de forma situada e com atenção em atender um dado propósito comunicativo.

A julgar ainda o cerne do programa, observamos que este visa contribuir para que o aluno do Ensino Médio dê continuidade aos seus estudos na Educação Superior, o que a nosso ver, é uma ação plausível, todavia, incompleta, considerando a ênfase atribuída à escrita de um gênero, de modo que tantos outros ficam descobertos, podendo ainda comprometer que, de verdade, o aluno que chegue à universidade continue, a julgar a ausência de uma base que oportunize prosseguir os seus estudos – o que muitas vezes, levam a desistência.

Em vista dos apontamentos postos, entre outros, sobrelevamos a reflexão de que para o programa Desafio Nota 1000, seja repensado os critérios que o sustentam, levando em conta o que apontamos como realidades que dele possam decorrer devido à alta dosagem que se dá a um foco em detrimento a outros, que poderão desaguar no que levantamos nas reflexões por ora evidenciadas. Além disso, que seja considerado, de fato, os objetivos de ensino da LP, os quais não podem ser desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem seja em programas, projetos ou na realidade da sala de aula.

Diante disso, por fim, esperamos que, a partir deste estudo sobre trabalho docente com o ensino de produção escrita, nossas contribuições possam ser utilizadas para repensar programas institucionais em contexto da educação básica, em que a realidade de professor e aluno sejam consideradas e levem em conta uma perspectiva de linguagem que amplie e aprofunde competências diversas de escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A leitura: de olho nas suas funções. In.: ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 185-206.

_____. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. In.: ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 207-216.

BORTONI, RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13919/1/Luzia%20Bueno.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna R. Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CELANI, Maria A. Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, p 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605> Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CICUREL, Francine. **As interações do ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula.** Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Lerquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos – Fortaleza: Parole, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnicas de redação: o que é preciso para saber escrever bem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, Joao Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4. ed., São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 113- 122.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A., VIANNA, C. A. D., & DE GRANDE, P. B. (2019). A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, 17(4), 724–742. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LOUSADA, Eliane Gouvêa, BARRICELLI, Ermelinda. **Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições.** Eutomia, v.1, n.08 (2011). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1049>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

MACHADO. Anna Rachel. **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar.** *Scripta*, 6(11), 39-53, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor?** Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. Revista Delta nº 21/2. p.183-214, 2005.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003b. p.11-25.

_____. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados, v. 7, p. 152, 2008.

_____. **Entrevista semi-estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso em: 29 de nov. de 2021

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. **Leituras do Agir Docente:** A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Reflexões sobre ética e pesquisa.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n.1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y5kbpYYLpSpMkKcwJRbDbZf/?lang=pt>. Acesso em: 30 de out. de 2021

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PINTO, Rosalvo. O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES,

Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Taylorismo, fordismo e Toyotismo**. Rev. Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678> Acesso em: 05 de outubro de 2022.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 5-34.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15536> Acesso em: de marco de 2023

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho - o professor como trabalhador. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), Unicamp/IEL, Campinas, v. 44, p. 339-351, 2003. DOI: 10.20396/cel.v44i0.8637087. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637087> . Acesso em: 26 out. 2022

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

APÊNDICE – TCLE UTILIZADO NA PESQUISA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: TRABALHO DOCENTE EM PRODUÇÃO ESCRITA NO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: DAS ORIENTAÇÕES ÀS AÇÕES REALIZADAS

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____ (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____/____/_____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**Trabalho docente em produção escrita no Programa Desafio Nota 1000: das orientações às ações realizadas**”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I. Este estudo tem por **objetivo geral**: Refletir sobre o trabalho do professor de português em contexto de produção escrita no programa Desafio Nota 1000. De modo específico:
 - 1) Identificar as prescrições que orientam a ação docente no tocante ao ensino de produção escrita;
 - 2) Analisar as orientações fornecidas para o direcionamento do trabalho do professor na primeira e segunda temporada do programa Desafio Nota 1000;
 - 3) Verificar as relações entre o trabalho prescrito e o realizado pelo professor de português em contexto do programa Desafio Nota 1000.
- II. O presente estudo se justifica pela necessidade de compreendermos o trabalho docente com o ensino de escrita em contexto de um programa institucional. Entendemos que a discussão sobre esse novo contexto social é, pois, urgente; tendo em vista as experiências vivenciadas em tal processo de ensino. Para a realização desta pesquisa,



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

realizaremos entrevistas com professores que participaram do Programa Desafio Nota 1000. Nelas, abordaremos questões para reflexão e aprofundamento sobre o trabalho docente nesse contexto de ensino. As entrevistas serão realizadas, via Google Meet, de forma individual com cada participante. Além disso, analisaremos materiais didáticos disponibilizados pelo Programa Desafio Nota 1000.

- III. Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança com carga emocional e disponibilização de tempo, tendo em vista a necessidade de participar das entrevistas. Para minimizar esses riscos, asseguramos a liberdade de não resposta a perguntas, além da privacidade e proteção da imagem dos participantes. Ademais, entendemos que a pesquisa contribuirá para que os colaboradores/pesquisados possam (re)pensar sobre seu trabalho docente em âmbito de programas de ensino.
- IV. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento do estudo e terá acesso aos resultados da pesquisa.
- V. O colaborador poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.
- VI. Os dados individuais serão mantidos **sob sigilo absoluto** e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- VII. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.
- VIII. O uso imagens para os fins aqui estabelecidos, por meio de prints e gravações, deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- IX. Garantias de recebimento de uma via do TCLE
- X. Explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

- XI. Explicação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa
- XII. Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Responsável pelo Projeto: Adna dos Santos Sousa

Telefone para contato e endereço profissional da pesquisadora responsável:

(83) 987873265

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Departamento de Letras.

Rua Aprígio Veloso, 822

Bodocongó

58429-140 - Campina Grande, PB - Brasil

Telefone: (83) 33101221

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFCG

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: DO TREINAMENTO ÀS METAS ATINGIDAS

Pesquisador: ADNA DOS SANTOS SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57463922.0.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.477.372

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora irá investigar a repercussão do programa da rede estadual de ensino Desafio Nota 1000, haja vista tal programa ter sido criado pela Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) da Paraíba e tem como objetivo “incentivar a habilidade de escrita dos alunos da rede estadual para o texto dissertativo argumentativo, bem como mobilizar professores de português da rede paraibana para o trabalho com esse gênero textual. Programa criado em março de 2020, conta com duas temporadas: a primeira durou até o mês de janeiro de 2021; a segunda teve início no mês de maio de 2021 e permaneceu até dezembro do respectivo ano. Ambas nos interessam descrever e analisar”. Ademais, a pesquisadora visa a verificar “a necessidade de compreender o funcionamento do referido programa para chegar ao professor de forma sistematizada”. Entende “que a discussão sobre esse novo contexto social é, pois, urgente; tendo em vista as experiências vivenciadas em tal processo de ensino. Desse modo, a reflexão sobre formação docente, em pleno contexto pandêmico, pode contribuir para o período pós-pandêmico”.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Refletir sobre o funcionamento do programa Desafio Nota no período pandêmico de 2020 e 2021.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.477.372

ESPECÍFICOS

- 1) Identificar as estratégias utilizadas para a implementação do Programa Desafio nota 1000;
- 2) Analisar a influência do programa Desafio Nota 1000 na atuação de professores de português.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos são: “desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança com carga emocional e disponibilização de tempo, tendo em vista a necessidade de participar das entrevistas”. Todavia, a fim de minimizar tais riscos, as responsáveis pela pesquisa asseguram “a liberdade de não resposta às perguntas, além da privacidade e proteção da imagem dos participante

Benefícios:

A pesquisa terá como benefícios aos/as participantes a contribuição “para que os colaboradores/pesquisados possam (re)pensar sobre sua formação e atuação docente em âmbito de programas e projetos de ensino”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado que busca contribuir com as reflexões sobre a atuação dos professores de língua portuguesa, no âmbito do programa “Desafio Nota 1000”. Acreditamos que tal pesquisa contribuirá para os estudos sobre a formação docente de professores de língua portuguesa no contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Instrumento de coleta de dados

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.477.372

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora retire do questionário a solicitação da identificação do participante, uma vez que tal identidade deve ser preservada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Levando-se em conta que se trata de um projeto que atende a todos os pré-requisitos do CEPHUAC, considero-o aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909199.pdf	01/04/2022 10:58:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.doc	01/04/2022 10:56:25	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	01/04/2022 10:55:58	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	01/04/2022 10:53:44	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/03/2022 08:49:14	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	13/03/2022 08:42:58	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAEFORMULARIO.doc	13/03/2022 08:42:05	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/03/2022 00:10:34	ADNA DOS SANTOS SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.477.372.

CAMPINA GRANDE, 20 de Junho de 2022

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 04 de 04

ANEXO B – GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000 – 33ª EDIÇÃO DE 2020



ORIENTAÇÕES PARA INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS VINCULADOS À 33ª PROPOSTA DE REDAÇÃO DO DESAFIO NOTA 1000 OS DESAFIOS DO SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA – LEITURA OBRIGATÓRIA E PRIORITÁRIA

Nas últimas semanas, o Desafio Nota 1000 constatou o número expressivo de textos **tangentes**. Como sabemos, a avaliação em tangência temática limita – e muito – a nota final atribuída. Por essa razão, nós, da Banca de Avaliação, preparamos algumas dicas que vocês, **professores/as e estudantes**, com fins de evitar que esse problema de tangência se perdure ao longo desta e de outras semanas, além de evitar que graves equívocos na abordagem do tema gere consequências indesejáveis na nota final. Seguem, pois, as orientações:

- 1.1 O estudante deve ler e compreender a frase-tema, dando especial atenção às palavras que mais imprimem significado à discussão. Não adianta ler os textos motivadores ou seguir para a internet sem antes ter interpretado bem a frase-tema definida pela banca.
- 1.2 O estudante deve, como medida de cumprimento da abordagem, fazer com que, ao longo do seu texto, todas as palavras apresentadas na frase-tema apareçam, explicitamente, seja na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão. Aconselhamos que elas apareçam ainda na introdução.
- 1.3 **Fazer com que todas as palavras da frase-tema apareçam no texto do estudante é uma ação essencial**. Somente ela assegurará que não haverá tangência, pois, como se sabe, é de competência exclusiva da banca definir quais termos serão obrigatórios. Na dúvida – e ela existe durante a escrita dos textos – o aluno não deve se arriscar. A saída, portanto, é contemplar todos os termos da frase-tema ao longo da extensão textual.
- 1.4 A presença dos termos da frase-tema deve ser **explícita**. Em outras palavras: não deve ficar restrita ao universo da interpretação ou dos sinônimos.

Professores/as e estudantes, esperamos que, com essas orientações preliminares, consigamos evoluir ainda mais, livrando-nos do fantasma da tangência a partir de agora.

Um bom trabalho a todos/as nós!

Coordenador – Desafio Redação Nota 1000
WhatsApp: (83) [REDAZÃO] /Instagram: @[REDAZÃO]

2. SOBRE OS TEXTOS MOTIVADORES

A leitura diária dos textos motivadores é essencial no processo de escrita do texto e de sua respectiva avaliação, com fins de identificar se o repertório apresentado pelo estudante é, de fato, legitimado pelas áreas do conhecimento ou simplesmente baseados, de forma restrita, aos textos da coletânea.

LEMBRE-SE SEMPRE: Um texto que se baseia, exclusivamente, nos textos motivadores não ultrapassa os 80 pontos na competência II. No entanto, se apresentar qualquer dado/fonte/repertório inédito, que ultrapasse os já trazidos na coletânea, a avaliação pode romper esse nível, restando ao corretor identificar se é um repertório legitimado (por qualquer área com conhecimento), pertinente (tem relação direta com um dos elementos do tema), com uso produtivo (está articulado à discussão proposta ao longo dos parágrafos), com a finalidade de definir a nota na referida competência.

3. SOBRE A FRASE-TEMA

Os Desafios do Sistema Prisional no Brasil

Nesta 33ª semana, os termos obrigatórios para abordagem completa do tema são os seguintes:

1. Desafio: Esse termo se refere às dificuldades, ainda persistentes, no cenário prisional do país, onde domina a superlotação, a ressocialização não é prioridade do sistema, as prisões temporárias perduram e, por consequência, acabam sendo violados diversos direitos humanos básicos, à luz da Declaração Universal, tão estudada por quem se prepara para o Enem.

Sendo assim, espera-se que, ao longo da redação, o estudante dê voz a esses desafios, escreva sobre eles, direcione sua argumentação a partir de um ponto de vista específico que, longe de aparatos ideológicos, caminhem em direção à racionalidade do problema, buscando apresentar soluções que minimizem o problema sem gerar incorrigíveis conflitos com a legislação atual.

O texto deve apresentar, de forma explícita ou por meio de um processo argumentativo claro, o termo desafio, dificuldade ou problema.

2. Sistema Prisional: conjunto dos estabelecimentos de regime aberto, fechado e semiaberto, masculinas e femininas, incluindo os estabelecimentos penais em que o recluso ainda não foi condenado, sendo estas unidades chamadas de estabelecimento penal.

Em relação ao termo, para fins de abordagem completa, serão admitidos os seguintes termos: sistema prisional, sistema penal, sistema carcerário, prisão, cárcere, reclusão e, excepcionalmente, unidade socioeducativa, considerando a ênfase que o estudante pode dar à importância da ressocialização e/ou socioeducação no universo do jovem.

Importante: O termo “Brasil” não está posto como obrigatório porque fica implícito na discussão, considerando que se trata de uma problemática do país.

4. ABORDAGEM COMPLETA DO TEMA

O texto será avaliado com abordagem completa do tema se apresentar, **obrigatoriamente**, todos os termos a seguir, **respeitadas as orientações expressas acima**:

DESAFIO + SISTEMA PRISIONAL

ATENÇÃO: Textos que não apresentem esses termos, **respeitadas as orientações já apresentadas na página anterior deste material**, serão considerados TANGENTES, sofrendo um impacto considerável nas notas das competências II, III e V (nota 40 como nível máximo).

5. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Exemplos de agentes válidos possíveis:

1. Governo Federal, Governo Estadual, Governo Municipal;
2. Congresso Nacional (Câmara Federal e Senado Federal);
3. Supremo Tribunal Federal – STF;
4. Ministério da Saúde;
5. Ministério da Educação;
6. Ministério da Justiça e Segurança Pública;
7. Ministério Público Federal/Estadual;
8. Conselho Nacional de Justiça – CNJ;
9. Defensoria Pública;
10. OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;
11. Polícia Federal;
12. Polícia Militar;
13. Polícia Civil;
14. Secretarias de Segurança Pública;
15. Presídios e Unidades Penitenciárias;
16. Unidades Socioeducativas.

Ações Nulas (não são válidas para fins de correção)

1. “É preciso fazer ações”;
2. “É preciso fazer alguma coisa”;
3. “Tem de haver uma nova maneira de resolver esse problema”;
4. “Medidas devem ser tomadas para que superemos esse impasse”;

5. “Muitas coisas devem ser melhoradas nisso”;
6. “É preciso discutir sobre o assunto”.

Agentes nulos (não são válidos para fins de correção)

1. Alguém, ninguém, alguns, uns, uns e outros, você, nós, todos, pessoas, cidadãos, brasileiros;
2. Verbo no imperativo - desde que não haja vocativo que identifique o agente;
3. Governo, Poder Público, Estado (sem especificação ou detalhamento).

Importante: Quando Governo, Poder Público e Estado forem utilizados, eles só serão validados como agente se tiverem algum detalhamento.

DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

Alguns exemplos de desrespeito aos direitos humanos:

1. Negar os Direitos Humanos a qualquer pessoa;
2. Propor medidas que não obedeçam a legislação brasileira;
3. Defender pena de morte a presidiários e/ou outras medidas extremas que estejam em conflito com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ATENÇÃO PARA ALGUMAS SITUAÇÕES NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

- Se o texto apresentar mais de uma proposta de intervenção, **deve ser avaliada somente a mais completa delas;**
- A proposta pode constituir todo um parágrafo ou aparecer dissolvida em mais de um parágrafo;
- Se um texto foi considerado tangente na competência II, a avaliação deve ser feita no **nível 1** na competência V. Todavia, o texto ainda pode ser avaliado no **nível 0** em situações que apresente desrespeito aos direitos humanos, não apresente proposta relacionada ao tema ou não contenha proposta de intervenção;
- Para ser considerada uma proposta de intervenção válida, é preciso que o estudante expresse o desejo de sugerir algo para resolver o problema. Em alguns casos, o aluno apresenta apenas uma constatação, ou seja, reproduzem informações já existentes;
- É importante ter redobrada atenção na avaliação do detalhamento e do efeito. Para haver detalhamento, por exemplo, é preciso que esteja claro o acréscimo de uma informação ao já apresentado elemento.

7. FIQUE ATENTO!

É essencial que todos os textos sejam corrigidos e, partir dessa correção, as escolas também divulguem seus Tops 10 às segundas, além do Top 10 da Rede, que é divulgado com base nos melhores textos enviados.

O Top 10 da escola deve ser publicado apenas após o Top 10 Estadual, logo que for concluído o Programa Fala, Governador, com João Azêvedo, pela Rádio Tabajara, que pode ser ouvido, sempre às segundas, a partir das 13 horas, [por meio deste link](#).

A escola deverá enviar três textos, no máximo. Caso ofereça Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, deverá enviar um texto de cada etapa. O que vier em acréscimo será anulado automaticamente pelo nosso sistema.



8. Não atribuiremos nota a textos que descumprem as normas de avaliação, a saber:

1. Texto que apresente **mais de trinta linhas**, inclusive contando com o título ou qualquer outra informação inserida pelo estudante, devem ser anulados;
2. Texto que apresente qualquer marca de corretivo no texto/folha devem ser anulados;
3. Texto que apresente qualquer forma de identificação do estudante, como série, turma, nome, CPF, RG, nome de escola, GRE ou qualquer outra, serão anulados;
4. Textos digitados serão anulados;
5. Textos com problemas de digitalização/imagem devem ser anulados;
6. Textos com menos de 08 linhas escritas serão anulados;
7. Textos com qualquer tipo de desenho, por mais simples que sejam, inclusive traços de nuvens em título ou qualquer parte do texto, serão anulados;
8. Textos que não atendem a tipologia dissertativo-argumentativa serão anulados;
9. Textos escritos com lápis grafite serão anulados;
10. Textos com problemas de digitalização que dificultem a leitura pelos nossos corretores serão anulados;
11. Textos escritos por outras pessoas – que não o estudante – serão anulados;
12. Textos que apresentem cópia de trechos literais da internet serão anulados.
13. Textos que descumpram qualquer outra norma do Enem, a partir da Grade de Correção disponibilizada abaixo, deverão ser anulados.

9. Orientações Finais:

As informações dispostas neste documento são essenciais para um alinhamento melhor no processo de entendimento da proposta e correção das redações. Por isso, a leitura é altamente recomendada. Portanto, esses conceitos precisam ser bem assimilados e atrelados ao tema, semanalmente.

Para acesso à Grade de Correção completa, caso ainda não tenha, [clique aqui](#).

Dúvidas e sugestões: [REDACTED]@see.pb.gov.br

ANEXO C – GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000 – 2ª EDIÇÃO DE 2021

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO DESAFIO NOTA 1000 – 2º TEMA



A 2ª Edição do **Desafio Nota 1000** aborda o tema “Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil. Embora apresente certo grau de complexidade para os estudantes, a questão não é incomum, considerando que programas estaduais, como o “Minha Casa, Minha Vida” e, agora, o “Casa Verde e Amarela” fazem parte das discussões diárias, inclusive na internet.

Este documento busca garantir o alinhamento no processo de avaliação das redações produzidas nesta semana, facilitando a compreensão do recorte temático, à luz das competências previstas na Grade do Enem.

Nessa perspectiva, solicitamos que seja feita uma leitura atenta deste instrumento, principalmente quanto aos tópicos que sempre variam, dependendo da temática, como os de abordagem completa e tangenciamento. Boa leitura a todos/as!

A PROPOSTA DE REDAÇÃO – VISÃO GERAL



A Proposta de Redação apresenta 4 textos motivadores. É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos é de caráter obrigatório, a fim de que entendam qual o recorte temático traçado pela banca e, a partir disso, consigam planejar um bom projeto de texto. Situemos, de forma sucinta, cada um dos textos da proposta:

Texto I – Trata-se de uma notícia publicada no G1. Nela, além de apresentado o número do deficit habitacional de 2019, também são citados os estados com situação mais crítica. Embora esse texto não foque no conceito do deficit, ele sinaliza para a ideia de que “domicílios precários, em coabitação e com elevado custo de aluguel” fazem parte do indicador, ampliando, pois, a visão do leitor acerca do problema. Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório.

A PROPOSTA DE REDAÇÃO TEXTOS MOTIVADORES



Texto II: De caráter argumentativo, esse texto apresenta ao leitor a ideia de moradia digna, ultrapassando os limites do senso comum que, muitas das vezes, entende que um espaço físico qualquer, desde que abrigue alguém, já constitui moradia adequada. O autor, ao contrário, nos aponta que não é bem assim. Segundo ele, é preciso que exista oferta de serviços básicos, entendidos como saneamento, transporte, saúde, entre outros, para que haja, de fato, uma moradia capaz de oferecer proteção àqueles que a ocupam. A partir da leitura, o participante deste desafio pode ter lembrado da situação das pessoas que vivem em comunidades totalmente esquecidas, onde a ação do poder público não chega, e qualquer espaço improvisado é chamado de casa ou abrigo. As favelas podem ter sido citadas como um desses lugares, mas, certamente, há outros, com características diversas, a depender da região do Brasil. Por último, o texto também aborda a situação dos moradores de rua, que fazem das pontes, das praças e de outros espaços da cidade um lugar para se abrigar. Invisibilizados, essas pessoas – nos lembra o autor – parecem não ter direitos.

A PROPOSTA DE REDAÇÃO TEXTOS MOTIVADORES

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O texto deve ser escrito em português do Brasil, com letra manuscrita, em uma única folha de papel, com margens de 20 mm em todos os lados.

2. O texto deve ser escrito em uma única folha de papel, com margens de 20 mm em todos os lados.

3. O texto deve ser escrito em uma única folha de papel, com margens de 20 mm em todos os lados.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registra em 2019 um déficit habitacional de 8,575 milhões de moradores, apontam dados apresentados pelo Fundação Getúlio Vargas. O indicador inclui moradores em condições de precariedade que vivem em áreas de risco, favelas e periferias, mas exclui 8 milhões de moradores que vivem em condições de qualidade, com acesso a água, saneamento e energia elétrica.

TEXTO II

Quando falamos em moradia digna, estamos falando em algo que representa muito mais do que um abrigo. É fundamental que o abrigo oferecido, que seja em condições mínimas de qualidade. Isso significa que o morador tem a ver com a sua qualidade de vida, com a sua saúde, com a sua educação, com a sua segurança e a infraestrutura do serviço público. Não se trata apenas de ter um teto, mas de ter um ambiente que seja adequado para a vida. Isso significa que o morador tem a ver com a sua qualidade de vida, com a sua saúde, com a sua educação, com a sua segurança e a infraestrutura do serviço público.

TEXTO III

Esse texto, em tom humorístico, apresenta uma crítica à Constituição Federal, documento que estabelece os direitos a todos os brasileiros, como o de moradia, mas ainda aparecem como um ideal no país, considerando que não se reverberam na prática. Trata-se, pois, de uma oportunidade de o estudante investigar a CF/1988 a fim de citar artigos que tenham relação com esse tema, garantindo repertório pertinente e produtivo.

TEXTO IV

Por último, o texto IV enfatiza a situação daqueles que pagam aluguel no Brasil, apresentando o cenário a partir de alguns dados de 2019. Dar luz a esse problema é parte da preocupação do tema desta semana, considerando que o déficit habitacional também é impulsionado pela imensa quantidade de famílias que não conseguem se livrar do aluguel, o que compromete a renda e, por consequência, a qualidade de vida. O leitor atento deve ter se questionado sobre por que programas como o "Minha Casa, Minha Vida", embora lançado há anos, não conseguiu apresentar solução de financiamento de imóveis para todas as famílias.

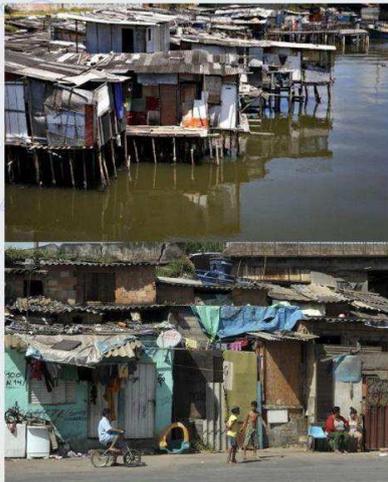
PROMPT DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafio para a superação do déficit habitacional no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os critérios mínimos necessários para a construção de texto dissertativo-argumentativo, observando a extensão máxima permitida para a produção do texto (30 linhas) e o número de palavras (2000).

Texto III: Esse texto, em tom humorístico, apresenta uma crítica à Constituição Federal, documento que estabelece os direitos a todos os brasileiros, como o de moradia, mas ainda aparecem como um ideal no país, considerando que não se reverberam na prática. Trata-se, pois, de uma oportunidade de o estudante investigar a CF/1988 a fim de citar artigos que tenham relação com esse tema, garantindo repertório pertinente e produtivo.

Texto IV: Por último, o texto IV enfatiza a situação daqueles que pagam aluguel no Brasil, apresentando o cenário a partir de alguns dados de 2019. Dar luz a esse problema é parte da preocupação do tema desta semana, considerando que o déficit habitacional também é impulsionado pela imensa quantidade de famílias que não conseguem se livrar do aluguel, o que compromete a renda e, por consequência, a qualidade de vida. O leitor atento deve ter se questionado sobre por que programas como o "Minha Casa, Minha Vida", embora lançado há anos, não conseguiu apresentar solução de financiamento de imóveis para todas as famílias.

TANGÊNCIA E ABORDAGEM COMPLETA



Na 1ª semana do Desafio Nota 1000, dezenas de estudantes apresentaram notas baixíssimas por um problema que pode ser resolvido facilmente: a **tangência**. É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, sempre que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o **recorte temático** proposto, ultrapassando, pois, os limites do **assunto**. Para tanto, ele precisa abordar termos essenciais, já previstos pela **frase-tema**.

Neste desafio, consideraremos que o texto traz a **abordagem completa do tema** sempre que apresentar **todos** os seguintes termos:

- Desafio
- Superação
- Déficit habitacional

Além desses termos, só serão aceitos outras palavras de **mesmo radical**. Não serão validados sinônimos no processo de avaliação da abordagem completa. Logo, é preciso redobrar a atenção durante a leitura e correção.

OUTROS APONTAMENTOS

GRADE ESPECÍFICA - COMPETÊNCIAS	
Competência 1 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Compreender o texto de referência, considerando o contexto de produção e o gênero textual. 1.2. Identificar o tema central do texto de referência. 1.3. Identificar o propósito do texto de referência. 1.4. Identificar o público-alvo do texto de referência. 1.5. Identificar o gênero textual do texto de referência. 1.6. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 2 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Identificar o tema central do texto de referência. 2.2. Identificar o propósito do texto de referência. 2.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 2.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 2.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 3 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Identificar o tema central do texto de referência. 3.2. Identificar o propósito do texto de referência. 3.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 3.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 3.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 4 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Identificar o tema central do texto de referência. 4.2. Identificar o propósito do texto de referência. 4.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 4.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 4.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 5 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Identificar o tema central do texto de referência. 5.2. Identificar o propósito do texto de referência. 5.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 5.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 5.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 6 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 6.1. Identificar o tema central do texto de referência. 6.2. Identificar o propósito do texto de referência. 6.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 6.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 6.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 7 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 7.1. Identificar o tema central do texto de referência. 7.2. Identificar o propósito do texto de referência. 7.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 7.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 7.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 8 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 8.1. Identificar o tema central do texto de referência. 8.2. Identificar o propósito do texto de referência. 8.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 8.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 8.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 9 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 9.1. Identificar o tema central do texto de referência. 9.2. Identificar o propósito do texto de referência. 9.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 9.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 9.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.
Competência 10 - Demonstrar domínio de conhecimentos sobre o texto de referência:	<ul style="list-style-type: none"> 10.1. Identificar o tema central do texto de referência. 10.2. Identificar o propósito do texto de referência. 10.3. Identificar o público-alvo do texto de referência. 10.4. Identificar o gênero textual do texto de referência. 10.5. Identificar o modo de organização do texto de referência.

O processo de avaliação dos textos requer do professor/corretor uma cuidadosa atenção quanto aos critérios definidos na **Grade de Correção**, já disponibilizada por nós. Entretanto, mesmo com esse esforço, as dúvidas são comuns, e não há nada de anormal nisso.

Por essa razão, caso surja alguma questão que não seja possível esclarecer na própria escola, com os demais colegas, fiquem à vontade para encaminhar a dúvida ao nosso time de consultores ao e-mail desafionotamilpb@gmail.com

Na primeira temporada, nós liberávamos uma série de informações sobre possíveis agentes e ações na proposta de intervenção, mas entendemos que esse procedimento estava limitando consideravelmente a percepção dos participantes. Assim, optamos, agora, por um instrumento mais objetivo e enxuto, focado no tema.

Na próxima página, esclarecemos alguns pontos da grade de correção.

A GRADE DE CORREÇÃO CASOS DE ANULAÇÃO

GRADE ESPECÍFICA DAS SITUAÇÕES	
HIERARQUIA	FORMAS ELEMENTARES DE ANULAÇÃO
	CÓPIA
	FUGA AO TEMA
	NÃO ATENDIMENTO AO TIPO TEXTUAL
	PARTE DISCONNECTADA

Além dos casos previstos na Grade Específica das Situações de Anulação, outros também não considerados no Desafio Nota 1000, a saber:

1. Texto que apresente mais de trinta linhas, inclusive contando com o título ou qualquer outra informação inserida pelo estudante, deve ser anulado.
2. Texto que apresente qualquer marca de corretivo no texto/folha deve ser anulado.
3. Textos digitados serão anulados.
4. Textos com problemas de digitalização/imagem devem ser anulados.
5. Textos com menos de 08 linhas escritas serão anulados.
6. Textos que apresentem cópia de trechos literais da internet serão anulados.

Para mais detalhes e informações, você pode acessar o regulamento desta 2ª semana, [clcando aqui](#).

CADERNOS DE FORMAÇÃO – 2020 ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

GRADE ESPECÍFICA - COMPETÊNCIAS	
COMPETÊNCIA I - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Produzir textos em diferentes gêneros, considerando as formas usuais de organização. 1.2. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 1.3. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 1.4. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 1.5. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos.
COMPETÊNCIA II - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Produzir textos em diferentes gêneros, considerando as formas usuais de organização. 2.2. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 2.3. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 2.4. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 2.5. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos.
COMPETÊNCIA III - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Produzir textos em diferentes gêneros, considerando as formas usuais de organização. 3.2. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 3.3. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 3.4. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 3.5. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos.
COMPETÊNCIA IV - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Produzir textos em diferentes gêneros, considerando as formas usuais de organização. 4.2. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 4.3. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 4.4. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 4.5. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos.
COMPETÊNCIA V - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Produzir textos em diferentes gêneros, considerando as formas usuais de organização. 5.2. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 5.3. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 5.4. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos. 5.5. Utilizar recursos da linguagem verbal para estabelecer relações entre os textos.

Recomendamos que, durante o processo de correção, caso surja alguma dúvida, os corretores procurem revisar os materiais de apoio. É importante ter os Cadernos de Formação – 2020 sempre ao lado, ainda mais pela necessidade de nos mantermos sempre alinhados. Abaixo, inserimos os links de cada módulo:

- [Módulo de Situações](#)
- [Módulo Competência I](#)
- [Módulo Competência II](#)
- [Módulo Competência III](#)
- [Módulo Competência IV](#)
- [Módulo Competência V](#)

Desejamos, assim, uma excelente correção e nos colocamos à disposição para o que for necessário durante todo o processo nesta 2ª semana. Ah, e se você ainda não segue o nosso perfil no Instagram, fica o convite para seguir e aproveitar tudo o que vem sendo postado lá: @desafionotamilpb



Obrigado!